

Informe Final

Voces Y Realidades De La Evaluación Docente.

**Sistematización de la Experiencia de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa a
Docentes Vinculados con la Secretaría de Educación Distrital 2015 – 2016**

Luisa Milena Cañón Ruiz

Oswaldo Giovanni Rojas Morales

Universidad Santo Tomás - Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, 2017

Voces y Realidades de la Evaluación Docente.

Sistematización de la Experiencia de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa a

Docentes Vinculados con la Secretaría de Educación Distrital 2015 – 2016

Línea de Investigación en Pedagogía

Magister en Educación

Luisa Milena Cañón Ruiz

Oswaldo Giovanni Rojas Morales

Tutor:

José Guillermo Ortiz Jiménez

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación - Maestría en Educación

Bogotá, 2017

Nota De Aceptación

Director

Jurado

Jurado

Bogotá D.C. (2017)

Se autoriza al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos este trabajo de grado sea visible y pueda ser consultado en el Repositorio Institucional por los usuarios a los que sea de su interés. La reproducción parcial del trabajo se hace de acuerdo con lo establecido por el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993 “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Tabla de Contenido

Presentación.....	1
Objetivo General	4
Objetivos Específicos	4
1. Descubriendo La Experiencia.....	5
1.1. La Política Educativa en las Últimas Décadas: Evaluación Estandarizada y Calidad Educativa .	5
1.2. La Evaluación Docente en América Latina	7
1.3. El Movimiento Sindical y La Carrera Docente en Colombia	11
1.4. La Evaluación Docente Para Mejoras Salariales en Colombia, Un Campo en Disputa.....	18
1.5. La Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa, Un Concepto En Tensión.	20
2. Enfocando La Experiencia.	25
2.1. Investigar Desde El Maestro... Una Tarea Pedagógica Urgente	25
2.2. La Evaluación Docente Como Experiencia Compleja	30
2.3. La Sistematización de Experiencias, Una Apuesta Transformadora.....	33
2.4. La Sistematización de Experiencias y La Construcción de Saber.....	38
2.5. Sistematizar... Ya es Toda una Experiencia.....	41
3. Recogiendo la Experiencia.....	44
3.1. Paso 1. Definir	45
3.1.1. Definición del objetivo de sistematización.	45
3.1.2. Definición del objeto de sistematización.	46
3.1.3. Definición del eje de sistematización.	46
3.2. Paso 2. Diseñar	47
3.2.1. Identificación de fuentes	47
3.2.2. Identificación de actores clave.	47
3.2.3. Elaboración del Plan de sistematización.	47
3.3. Paso 3. Actuar.....	48
3.3.1. Recuperación histórica.....	48
3.4. Paso 4. Consolidar.....	54
3.4.1. Ordenamiento de datos.	54
3.4.2. Reconstrucción de la experiencia.	55

3.5.	Paso 5. Interpretar	56
3.5.1.	La interpretación crítica y elaboración de conclusiones (lecciones aprendidas).....	56
3.5.2.	Productos de comunicación.	57
4.	La Experiencia	59
4.1.	Antecedentes.....	59
4.1.1.	Había una vez... el debate de la evaluación.....	59
4.1.2.	La voz del evaluado por competencias.	62
4.2.	Luchando Acuerdos (Febrero – Mayo 2015).....	64
4.2.1.	En el marco de la Negociación Colectiva.	64
4.2.2.	La complejidad de la negociación	66
4.3.	¿Logro o Traición? – (Mayo 2015).....	68
4.3.1.	El tierrero por levantar el paro	68
4.3.2.	Las primeras resistencias	72
4.3.3.	¿Seres humanos o simples traidores?	73
4.4.	Llenando De Contenido – (Mayo – Agosto 2015).....	75
4.4.1.	La posición del asesor.....	77
4.5.	¿Habemus ECDF! – (Agosto – Septiembre 2015)	78
4.5.2.	Contando el cuento.....	80
4.6.1.	Nociva adición de tiempo.	84
4.6.2.	La mirada de los pares evaluadores.	85
4.7.	¿Tropiezo o Fracaso? – (Junio - Julio 2016).....	88
4.8.	Haciendo Balances (Julio – Agosto 2016).....	88
4.8.1.	Los anhelados resultados.	89
4.8.2.	Capítulo siguiente: el curso de formación.....	90
4.8.3.	Primeros análisis de la experiencia.....	90
4.8.4.	¿Ambientes enrarecidos o videos fingidos?.....	92
4.9.	¿No es el fin!	94
4.9.1.	¿Cómo queda el movimiento sindical?	95
5.	Aprendiendo de la Experiencia.	99
5.1.	Evaluación Docente, ¿Dónde está el gato encerrado?.....	99
5.4.	En Río Revuelto, Ganancia De Pescadores	104
5.5.	Mejor Malo Conocido, Que Bueno Por Conocer	106
5.6.	Cada Uno Habla De La Fiesta Como Le Fue En Ella	108

5.7. ¿Usted No Sabe Quién Soy Yo?	112
BIBLIOGRAFIA.....	116

Presentación

Asistimos a un momento de transformación en la política educativa que en la búsqueda de calidad, ha llevado a la implementación de medidas que priorizan los procesos de evaluación estandarizada. Destacando entre estas, la evaluación docente, como un proceso complejo y un mecanismo de medición, que desconoce las dinámicas pedagógicas y los factores sociales, económicos y culturales.

La creación, puesta en marcha y disputas por las medidas para esta evaluación han sido diversas, tanto en sus modelos, como objetivos y principios, posicionando este tema en la discusión y reflexión no solo por su relevancia en las actuales políticas educativas, sino por las complejidades, tensiones y confrontaciones que ha suscitado su implementación. En Colombia, esta evaluación ha sido un campo de disputa y tensión para el magisterio. En 2015 el debate político del país, atendió la discusión sobre estos procesos, en el marco del Paro Nacional convocado por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE. Como resultado la Federación, el Ministerio de Educación y universidades públicas, concertaron el diseño e implementación de un nuevo modelo: La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa.

Preguntarnos por este proceso y sus implicaciones, no es una tarea sencilla, no tiene un solo punto de vista, una verdad a descubrir o una teoría por comprobar. La complejidad es tal, que en la presente investigación, a través de la Sistematización de Experiencias como método, buscamos ir descubriendo las voces y realidades de la evaluación docente. Reconstruir esta experiencia desde el contexto y reflexiones de los docentes participantes en diferentes roles, como dirigentes sindicales a nivel nacional y distrital, docentes evaluados, equipos asesores y docentes pares evaluadores.

Este proceso de sistematización aporta y se articula a la línea de investigación de pedagogía de la Universidad Santo Tomás, en la cual un tema nodal es la evaluación, ya que permite adentrarse en las construcciones subjetivas, las posiciones y discursos en este campo y las transformaciones que se dan en el aula, así como comprender los procesos educativos como experiencia desde la reflexión pedagógica del docente.

La investigación se realizó en cinco pasos que incluyen momentos y procesos puntuales. El primer paso es *Definir*, en el cual como equipo investigador planteamos el objetivo, el objeto y el eje de la sistematización. Luego *Diseñar*, consolidando un plan de sistematización. En tercer lugar *Actuar* en el que se realizó la recuperación histórica y el ordenamiento de datos a partir del uso de diversas técnicas: Línea de vida documental, entrevistas semiestructuradas, relatos y análisis de redes sociales. Cuyos insumos al ser categorizados y analizados permitirán la reconstrucción del relato en el paso *Consolidar*. Para finalmente *Interpretar*, realizando la reflexión crítica que permita llegar al saber pedagógico y su posterior socialización.

El presente informe da cuenta de este proceso de Sistematización de experiencias. Como punto de partida, en el primer capítulo se recoge el contexto histórico, situacional, referencial y sindical en el que emergió la experiencia, incluyendo el devenir en diferentes países de América Latina, referentes normativos, características de las diversas propuestas de evaluación y las dinámicas y particularidades de la evaluación docente en Colombia.

En la segunda parte se presenta la postura epistemológica de la investigación y posteriormente en el tercer capítulo, la ruta y proceso metodológico describiendo las técnicas de recolección de información, así como la categorización, triangulación para la reconstrucción e interpretación de la experiencia.

En el cuarto capítulo se consolida el relato de la experiencia, incorporando las voces de los sujetos, sus reflexiones, preocupaciones, diversidad y contextos, en relación con la línea de vida de la experiencia y los períodos identificados según los momentos y conflictos claves en el transcurso del proceso. Finalmente, se incluye la interpretación crítica de esta experiencia de evaluación docente a través de construcciones de sentido y explicaciones exploratorias de lo identificado en la reconstrucción que nos permiten aproximaciones al saber pedagógico presente en esta reflexión.

Consideramos que en esta investigación logramos develar voces, realidades, diferentes perspectivas y miradas, incorporando nuevos elementos de análisis en nuestra propia postura frente a la evaluación docente. En el recorrido de esta sistematización de experiencias encontramos entre sus principales potencias que permitió evidenciar el rol y el sentir de los maestros frente a la evaluación, resignificar las vivencias en estos procesos y las transformaciones en la práctica, para identificar las lecciones aprendidas y aspectos claves de reflexión para el futuro de la evaluación docente.

De otro lado, entre las limitaciones más relevantes, durante esta investigación se vivenciaron diferentes sesgos académicos, sindicales y principalmente políticos. Los variados intereses y sectores que convoca esta temática, han venido impregnándola de juicios de valor, señalamientos y murmullos. Han sido, estas expresiones y sentires, las que nos permiten comprender el momento y que las realidades nos dejen escuchar sus diferentes voces.

Objetivo General

Sistematizar la experiencia de evaluación de carácter diagnóstico formativa entre 2015 y 2016 a docentes regidos bajo el Decreto Ley 1278 de 2002 y vinculados a la Secretaría De Educación De Bogotá, identificando las tensiones de este proceso a partir de las voces de los actores, valorando su subjetividad, contexto, reflexiones, transformaciones en el ser maestro y posiciones frente a la evaluación docente.

Objetivos Específicos

Reconstruir la experiencia de evaluación de carácter diagnóstico formativa entre 2015 y 2016, para docentes regidos bajo el Decreto Ley 1278 de 2002 vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá.

Realizar un abordaje contextual de los conceptos de evaluación docente y calidad educativa en relación con la política educativa pública.

Profundizar desde la intersubjetividad las construcciones de sentido acerca de la evaluación docente empleada para el ascenso o reubicación salarial bajo el modelo: evaluación de carácter diagnóstico formativa.

Interpretar críticamente las tensiones y conflictos de esta experiencia para la construcción de saber pedagógico respecto del ser maestro en la actualidad y cómo evaluar la práctica pedagógica.

1. Descubriendo La Experiencia Contexto Histórico, Situacional y Sindical de la Experiencia

1.1. La Política Educativa en las Últimas Décadas: Evaluación Estandarizada y Calidad Educativa

Las directrices internacionales de la política educativa sobre el trabajo docente se ubican en la triada evaluación - calidad - excelencia, ésta emergió como la fórmula que permitiría establecer la solución a los problemas de la educación, por ello los diferentes gobiernos asumieron este camino para alcanzar los indicadores de excelencia educativa trazados por la lógica del capital, que se orientan desde organismos multilaterales.

Bárceñas plantea el concepto de calidad como un fetiche pedagógico de la actualidad, el cual tiene un interés moralizante a toda acción educativa,

Para lograr ese bien común de la codiciada calidad de la educación – una expresión previamente definida por la mentalidad clasificatoria y de diseño moderna- todos los miembros de la sociedad educativa han de actuar pensando de modo idéntico y único... Así que la construcción de un nuevo orden es posible solo si va asociado a la construcción de una nueva noción de educación, de un nuevo tipo de educando y de un nuevo tipo de educador, porque no puede haber un nuevo orden sin actores saneados” (Bárceñas, Larrosa y Melich, 2016, p.32)

Con el posicionamiento de este discurso de la calidad educativa, los gobiernos de turno centraron sus esfuerzos en transformar las políticas y programas. Antes centrados en la expansión y cobertura del sistema pasaron a ocuparse de la administración, los procesos de gestión y la medición de resultados basados en indicadores y pruebas estandarizadas,

desconociendo contextos y particularidades de la escuela y de los sujetos que en ella confluyen. “Por eso lo que interesa hoy en educación es la destreza, la habilidad y la competencia. Porque el resultado de la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo” (Bárceñas *et al*, 2016, p.35)

Ahora bien, el surgimiento y consolidación de las directrices de organizaciones transnacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional FMI, Banco Interamericano de Desarrollo BID y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, priorizaron la privatización y el financiamiento compartido de la educación, por ende su mercantilización. Esta perspectiva econométrica aplicada en la educación, se fundamentó en parámetros de eficacia y eficiencia, supeditando lo pedagógico a lo administrativo. Las disposiciones legales y las discusiones académicas o pedagógicas se transformaron estableciendo una nueva forma de diseñar y desarrollar la labor educativa.

Las políticas educativas incluyeron entonces en sus agendas la modificación de la jornada escolar, y por supuesto, la consolidación de Sistemas Nacionales de Evaluación, con procesos estandarizados para estudiantes, a nivel nacional e internacional.

El modelo administrativo de la educación que se viene implementando busca que la detección del fracaso o del error recaiga sobre la persona o sobre la institución: Si somos libres y autónomos y, además, proponemos proyectos, la responsabilidad será nuestra cuando las cosas no funcionen. Por eso, a este modelo le encantan las evaluaciones masivas. (Bustamante, 2001, p.24)

Estas evaluaciones estandarizadas, se han puesto en marcha justificadas por la necesidad social de demostrar resultados. Sin embargo, los datos se transforman en escalas de clasificación

a nivel de estudiantes, instituciones, regiones y países. Esta competencia, el conocimiento progresivo, las valoraciones o estigmatizaciones sociales e incluso los incentivos económicos inducen a prepararse para mejorar el desempeño y a “la fetichización de la prueba, es decir, su endiosamiento y colocación como medida suprema e indiscutible de la calidad educativa” (Arancibia, 2015, p.16)

Los resultados se usan para justificar los planes y reformas, sin alcanzar un diagnóstico integral y adecuado de la situación educativa. Esto se evidencia en programas y acciones que surgen del gobierno central y su poder regulativo, pero no modifica la estructura institucional, lo cual plantea como eje de reflexión: “si esta retórica de reforma no busco sobre todo posicionar al Estado como impulsor del cambio y a la escuela y a los docentes como los resistentes a la transformación, más allá de la preocupación por si las escuelas cambian” (Dussel, 2005, p.11)

De manera que, a pesar de los objetivos enunciados para estos procesos de evaluación estandarizada a los estudiantes, la información obtenida ha generado un ambiente de búsqueda de culpables, estigmatización de la educación pública y desconfianza en los docentes, muy lejos de las transformaciones curriculares, sociopolíticas y económicas necesarias. “A partir de esta estigmatización, basada en los bajos resultados, se vienen desarrollando sistemas de evaluación para los docentes, quienes fueron considerados los únicos responsables de esta situación” (Arancibia, 2015, p.11)

1.2. La Evaluación Docente en América Latina

Las acciones y modelos de la Evaluación Docente en el marco de una política educativa basada en la estandarización y la búsqueda de la calidad han sido diversas en América Latina. De

igual manera las reflexiones, reacciones y procesos de resistencia y transformación. Al respecto, a partir de consultas a las organizaciones afiliadas en la Internacional de la Educación para América Latina, Juan Arancibia ha analizado y sintetizado las mediciones a través de las pruebas estandarizadas a estudiantes y la evaluación docente en varios países.

Revisando los procesos de evaluación docente, vemos como en Argentina en 1958 se establece el Estatuto Docente bajo la ley 14.473 que hace una primera referencia al proceso de evaluación de los maestros, abriendo la discusión de la continuidad en el ejercicio docente; más tarde en la resolución 188 de 2012, se hace mención a la evaluación como un componente del proceso de formación, participativa y acorde a la Ley Nacional de Educación (2006). Este marco normativo genera diferentes reflexiones y resistencias por parte del magisterio, ubicando a la evaluación no como un ejercicio técnico instrumental de medición y control, los maestros proponen que dicho proceso no debe ser individual, debe ser desligado del salario y la continuidad en la carrera, la evaluación debe estar integrada al proceso de formación pedagógica como posibilidad de aprendizaje.

En Brasil, en el año 1995 se presentaron intentos del gobierno federal, municipal y estatal por establecer la evaluación meritocrática, intenciones que fueron confrontadas por la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación -CNTE- denunciando el interés parlamentario por generalizar la evaluación y el pago salarial a través de bonificaciones. Al año 2015, no existe un sistema nacional de evaluación docente. En algunos estados y municipios se plantea la evaluación como forma de ascenso en la carrera (Ley de directrices y planes de carrera) sujeto a pruebas estandarizadas a estudiantes o bonificaciones, frente a estas propuestas se resalta el papel de gobiernos de corte progresista que fueron favorables al ideario de la CNTE.

En otra dinámica se encuentra Ecuador, que en 1990 establece la carrera docente y el escalafón del magisterio nacional (LOEI), sometiendo a evaluación todo el sistema educativo, determinando el ascenso por antigüedad, títulos y avances administrativos. En el año 2008 se inicia la evaluación voluntaria de docentes, la estrategia de presión por parte de la Unión Nacional de Educadores -UNE- acarreó que se presentaran un 7.5% del total de maestros, luego de esto, la evaluación adquiere carácter obligatorio. En el año 2009, la Reforma Ley de Carrera Docente, introduce la figura de evaluación de desempeño, además prohíbe paralizar el servicio, crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEVAL- y establece el Sistema Nacional de Evaluación, incluyendo la evaluación a los docentes, esta política estatal ha generado insuperables conflictos entre el sindicato y el gobierno, con medidas que incluso se señalan como persecución ilegal a la organización sindical.

Analizando la dinámica de evaluación en México, es necesario mencionar hitos que han determinado el rumbo de la lucha del magisterio, en 1994 se promulga la Ley de Carrera Docente, en donde se establecen estímulos a docentes acorde a resultados en pruebas estandarizadas de los estudiantes. En el año 2011 se trabaja un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Sindicato de Trabajadores de la Educación SNTE y en 2013 se promulga la nueva Ley de Carrera Docente que incluye la evaluación a los profesores con carácter obligatorio, como mecanismo para establecer sanciones y de cuyos resultados depende la permanencia en el cargo.

En el caso de Perú, en el año 2012 se aprobó la Ley de Reforma Magisterial, que en su espíritu culpabiliza y estigmatiza al docente con una evaluación de orden punitivo, en la evaluación docente participa un Comité de Evaluación que preside el director de la institución educativa o un profesional designado por el Ministerio de Educación, junto con el coordinador y

un docente del mismo nivel educativo que el evaluado. Para el ascenso, el Ministerio convoca procesos de evaluación voluntaria, incluye tiempo de servicio, aprobar la evaluación de desempeño, una evaluación de competencias disciplinar y pedagógica, formación y mérito. Aprobar la evaluación del desempeño obligatoria es condición para permanecer en el cargo y se realizará máximo cada tres años, lo que ha generado deterioro de la estabilidad laboral del docente, acorde con Arancibia (2015).

Examinemos ahora la dinámica de evaluación en Chile, que se convierte en caso emblemático porque para diversos actores de la educación, nuestro país pretende seguir ese rumbo en términos de la evaluación docente. En 1991, el Colegio de Profesores de Chile inicia el debate sobre el Estatuto de la profesión docente que establecía calificaciones a los docentes. En el año 1997, el Primer Congreso del Colegio rechaza la pretensión gubernamental de un sistema de calificaciones punitivo, reconociendo la necesidad de una cultura de la evaluación formativa en todo el sistema, de allí se establece una comisión para elaborar propuestas y mecanismos evaluativos que favorezcan procesos de auto reflexión desde el trabajo del profesor en el aula y la escuela.

En el año 2000, se concertaron las Bases para un Sistema Nacional de Evaluación Profesional Docente Formativo bajo la orientación del Marco para la Buena Enseñanza, es el momento donde se evidencia la crisis de la educación nacional y las consecuentes tensiones al interior del magisterio. Los dos siguientes años se dedican a consultas nacionales al cuerpo docente quienes avalan el modelo, en el año 2004 se promulga la Ley de la Carrera Profesional Docente. En 2011, la Ley 20501 establece algunos criterios y características para la evaluación, entre las que se destacan: los docentes en desempeño básico deberán ser evaluados el año subsiguiente y los directivos docentes tienen facultad para sugerir despidos. La evaluación

docente se denomina multidimensional y está integrada por cuatro dominios (preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales) que incluyen criterios y descriptores.

La evaluación se basa en evidencias a partir de cuatro instrumentos: portafolio, autoevaluación, entrevistas con un par, informes de referencia y se determinan como niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio.

En cuanto a los resultados, para los docentes en nivel básico e insatisfactorio, se estipulan planes de superación profesional gratuitos y una nueva evaluación el siguiente año, si el resultado persiste deja el aula y trabaja en un plan de superación con un tutor y tendrá una tercera evaluación, de no alcanzar el resultado abandonará el sistema municipal, es decir, con este modelo se pone en riesgo la estabilidad laboral de los profesores.

1.3. El Movimiento Sindical y La Carrera Docente en Colombia

En Colombia, la Evaluación Docente está estrechamente ligada al movimiento sindical del Magisterio. Sus luchas, triunfos y derrotas se han reflejado en los diferentes momentos y condiciones de la carrera docente y su incidencia en la política pública en educación.

Para considerar a los docentes como grupo de presión y movimiento social, es necesario analizar su organización entorno al sindicato nacional, donde las agrupaciones de maestros en las diferentes ciudades y regiones se consolidan y agrupan en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. Tras la fundación de FECODE en 1958, los maestros empiezan a emplear la huelga como elemento de sus luchas reivindicativas por mejoras salariales, la reglamentación de la profesión y el derecho a la educación.

Fue el momento en el que se dio inicio a las primeras luchas reivindicativas, con la Marcha del Hambre, “bautizada así porque en esa situación tenía el gobierno al Magisterio” (Bocanegra, 2009, p.75) cuando maestros marcharon 1.600 kilómetros desde Santa Martha hasta Bogotá, entre el 24 de septiembre y el 22 de octubre de 1966. Esta acción de la lucha social es “una de las tareas más valerosa y osada llevada a cabo por un grupo de maestros en aras de llamar la atención y provocar el reconocimiento y cumplimiento de unos compromisos con los educadores en la vía del logro de soluciones a unas peticiones” (Cuello, 2013, p.1)

En la lucha por la reglamentación de la profesión, a través de paros nacionales y movilizaciones en compañía del movimiento estudiantil universitario, la FECODE logra un acuerdo que establece entre otras cosas, una junta nacional de escalafón, sin embargo en 1972 el gobierno a través del Ministro de Educación Luis Carlos Galán expide el Decreto 223 o Estatuto Docente.

Conocido como “Estatuto Galán”, el decreto establecía (contrario a lo acordado) congelar salarios, estancar el ascenso profesional y quitar la representatividad en la junta de escalafón. Por tanto “causó gran repudio en el magisterio. El paro logró la firma de una carta – acuerdo y quitarle piso al estatuto” (Bocanegra, 2009, p.78) y posteriormente, en la continuidad del movimiento sindical, la nacionalización de la educación.

En el proceso de consolidación ideológica de la Federación, durante la década de los setenta, se dio el crecimiento y liderazgo de los sectores de izquierda, llegando a la dirección sindical. En continuidad del debate se asume la posición de preparar un proyecto de Estatuto Docente, como propuesta para la lucha y la negociación con el gobierno.

Entonces FECODE presenta su propia iniciativa, su propio Estatuto Docente. Eso se logra después de largas discusiones, porque en FECODE había quienes se oponían a que la Federación presentara propuestas, posición que aún hay hoy en el sindicalismo, que considera que lo importante es luchar aunque no se conquiste nada. La lucha por la lucha. Héctor Fajardo (Citado en Bocanegra, 2009, p.79)

En 1977, el gobierno nacional expide el Decreto 0128, con un nuevo Estatuto docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la nación, llamado popularmente como “Estatuto Durán Dussán”. Este “es rechazado por el magisterio, puesto que lesiona gravemente sus derechos e intereses. La FECODE exigió su derogación y unificación salarial” (Bocanegra, 2009, p.81)

El movimiento sindical dio continuidad a sus exigencias, en el momento con el mayor número de paros y movilizaciones en todo el país. “En el período 1974- 1977, sobresalieron en Bogotá las huelgas de maestros por salarios y contra la propuesta de Estatuto Docente” (Molano, 2010, p.124) junto con protestas del sector salud y los sindicatos bancarios. Este período se caracterizó por la suspensión y destitución de centenares de maestros, detenciones y descuentos salariales ante la participación sindical. En 1976, por ejemplo, la Federación y otros sindicatos nacionales fueron declarados ilegales por el gobierno de Alfonso López Michelsen y organismos militares o policiales tomaron el control de las instituciones educativas.

En un momento en que nuestro país vivía una época de gran polarización, evidenciada en la constante movilización de organizaciones sociales y sindicales, en contra de la concentración y centralización económica, la inflación, la carestía, las difíciles condiciones de trabajo, la represión, el clientelismo, etc.

En este contexto, se realiza el paro nacional del magisterio del 22 de agosto al 6 de octubre de 1977, y en unidad con otros sectores gremiales y sociales la Federación participa del Paro Cívico Nacional, esta

Protesta popular urbana del 14 de septiembre de 1977 fue un desafío a la estructura de poder de las clases dominantes, las clases subalternas, acudiendo a sus tradiciones de lucha, identidades e intereses confluyeron y articularon un sentido colectivo de oposición al proyecto de dominación materializado en el modelo de ciudad que las clases dominantes buscaron imponer. (Molano, 2010, p.114)

Como una de las consecuencias del Paro Cívico fue expedido el Estatuto de Seguridad¹ por Julio Cesar Turbay, al mismo tiempo que la FECODE logra un proceso de negociación con el Ministerio de Educación.

Las luchas sindicales fueron reprimidas, los maestros perseguidos, apresados y despedidos; las luchas no fueron en vano, a pesar de la violación constante de los derechos humanos por parte del Estado. Ya al final de la década de los años 1970, FECODE, dirigida ya, por Abel Rodríguez Céspedes, logró poner punto final al debate del Estatuto Docente y pactó con el gobierno de Turbay Ayala el Decreto Ley 2277 de 1979. (Cortés, 2009, p.11)

¹ Decreto 1923 del 6 de septiembre de 1978. El Estatuto es la aplicación en Colombia de la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional, según la cual las Fuerzas Armadas debían combatir al “enemigo interno” que amenazaba los intereses nacionales

La negociación permitió en 1979 la expedición del Decreto Extraordinario 2277 “por el cual se adoptan Normas sobre el ejercicio de la Profesión Docente”, conocido como Estatuto Docente, que a pesar de los desacuerdos como no contemplar derechos democráticos (sindicales y políticos), es considerado un logro por establecer garantías en las condiciones de ingreso, permanencia y retiro de los docentes.

El Estatuto se constituía en un ejemplo y modelo para el magisterio de toda América Latina. El Estatuto estableció la primera carrera docente de la historia de la educación colombiana para todos los maestros (...) Había quedado organizada la carrera docente, la estabilidad en el cargo, la cualificación académica, el régimen disciplinario y la profesionalización. (Ocampo, 2009, p.20)

Así pues, los maestros que ingresaron a la carrera entre 1979 y 2001, son *los 2277*. Quienes se rigen bajo un estatuto en el cual no se establecen procesos de evaluación masiva, estandarizada, de desempeño ni de competencias.

En los años siguientes los esfuerzos de la organización magisterial, se trasladaron a fortalecer y empoderar la labor docente con el Movimiento Pedagógico, el Primer Congreso Pedagógico Nacional y el Foro por la Defensa de la Educación Pública. En 1991, con la firma de la nueva Constitución, se abre el debate para aportar e incidir en una nueva ley de educación.

De nuevo los maestros presionan a través de la movilización, y se consolida en 1994 la Ley 115 o Ley General de Educación. Asumida de manera amplia como una reforma democrática en educación, que contempla la defensa de la educación pública gratuita, estatal y a cargo de la nación, la autonomía escolar, la organización académica de la educación basada en la

igualdad, un nuevo sistema público (administrativo y financiero) para la selección, vinculación, traslados y pago de los educadores y la defensa de sus derechos.

Después de este momento de auge del movimiento sindical, llegó un momento de crisis. La Constitución Política de 1991 había creado el régimen de participaciones de las entidades territoriales con dos bolsas: el Situado Fiscal, cuyos beneficiarios eran los departamentos y distritos, y los ingresos corrientes de la Nación para municipios, distritos y resguardos indígenas. Pero con el Acto Legislativo 01 de 2001, se modificó la Constitución y desaparecieron estas dos bolsas y se creó una sola llamada Sistema General de Participaciones (SGP).

De manera que el Gobierno Nacional manteniendo el control de la política pública, descargo responsabilidades financieras y administrativas en los entes territoriales, generando un significativo recorte en el presupuesto de salud y educación. De manera que,

Fue el Acto Legislativo 01 de 2001 el que condujo a la derrota más dura de la historia de la Federación Colombiana de Educadores. De allí surgió la Ley 715 que desmanteló la educación colombiana y toda una serie de normas que la han llevado a la peor crisis de su historia. El magisterio resistió, salió a paro, se movilizó por todo el país, se opuso con toda su fuerza a tamaño atentado. La educación se convirtió en un blanco de la política neoliberal cuyo punto estratégico lo constituía la Ley General de Educación. El magisterio, los sindicatos regionales, los CEID² no tuvieron la fuerza suficiente para detener la avalancha. (Ocampo, 2009, p.22)

² CEID. Centro de Estudios e Investigación Docente, equipos asesores de los sindicatos filiales y de la FECODE.

Entre las normas que conllevo esta derrota, se encuentran varios Decretos expedidos en 2002: el 1850 que creo nuevas cargas horarias y laborales; el 3020 con nuevos criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo; el 230 relacionado con el currículo, la evaluación y la promoción de los estudiantes y el Decreto Ley 1278 o Estatuto de Profesionalización Docente.

En armonía con la lógica de racionalización del gasto, los docentes empezaron a ser vistos como grandes consumidores del reducido presupuesto público para educación. La ecuación de salario docente más pasivos pensionales dejaba como conclusión que había que intervenir urgentemente con una estrategia que redujera dicho gasto. Por ello, era necesario limitar el ascenso o reubicación de los docentes, estableciendo la fórmula más eficaz a través de la evaluación, es así que el nuevo estatuto de la profesión docente tiene como eje central el proceso de evaluación disfrazando la intención fiscalista bajo el argumento de la calidad de la educación. “La evaluación de docentes está inserta en una política cuyos soportes se vienen construyendo poco a poco y que incluyen, entre otros, el poner a hablar a los colombianos en términos de calidad, eficiencia, eficacia, mercado, etc.” (Bustamante, 2001, p.76)

En este estatuto se establecen las nuevas condiciones para la Carrera Docente en Colombia, que rige a aquellos docentes nombrados desde el año 2002 hasta la fecha, los 1278. Respecto del anterior Estatuto Docente 2277, se modifica la concepción de la labor docente con su instrumentalización y la apertura para la vinculación de profesionales no licenciados a la docencia, la remuneración y su mayor diferencia está en que establece la evaluación en tres procesos: evaluación de ingreso, de desempeño anual y de competencias. Esta última ligada al ascenso y reubicación salarial y determinado según la disponibilidad fiscal establecida por la nación.

Esta diferenciación ha acarreado una gran división en la historia del magisterio colombiano. El contraste entre maestros según el estatuto 2277 o 1278, se desborda en las aulas, en el ambiente de las instituciones y en los procesos de consolidación académica y sindical. La diferencia salarial, el reconocimiento de derechos, la obligatoriedad de los procesos de evaluación para los docentes 1278, continúan hoy generando tensiones y discusiones.

Al respecto de esta división, el punto tal vez más crítico, está en los procesos de evaluación, puesto que los docentes 2277 pueden mejorar su escalafón salarial por estudios y tiempo en el servicio. Por el contrario, los docentes 1278 únicamente pueden ascender o reubicarse salarialmente, con la aprobación de un proceso de evaluación de inscripción voluntaria. Al respecto, la Sentencia C-078 de 2012 determino que,

El tratamiento diferenciado dado a docentes que pertenecen a categorías distintas, se apoya en la amplia potestad de configuración legislativa en materia de la actividad docente, siendo, además, constitucionalmente admisible, por tratarse de un instrumento idóneo para el logro de niveles crecientes de calidad en la educación y garantía del mérito en la promoción de los educadores, fines legítimos y deliberados por el Constituyente de 1991. (Sentencia C-078. 15 de febrero de 2012)

1.4.La Evaluación Docente Para Mejoras Salariales en Colombia, Un Campo en Disputa

En este contexto sindical, para centrarnos en la Evaluación Docente en Colombia, podemos establecer algunos periodos y disposiciones legales significativas que tejiendo debates y transformaciones, han devenido en el actual modelo de Evaluación de Carácter Diagnostico

Formativa. Estos periodos de análisis están dados por: El estatuto 2277, La Ley General de Educación y el Estatuto 1278.

Con el decreto 1278 (2002), Estatuto de profesionalización docente, se imponen tres procesos de evaluación. El primero, a través de un concurso de méritos con varias etapas para el ingreso a la carrera docente realizado por una entidad estatal, la Comisión Nacional del Servicio Civil CNSC y la valoración del periodo de prueba llevada a cabo por los rector de las instituciones educativas.

Posteriormente establece un proceso de evaluación de desempeño anual, que es implementada por los rectores acorde a las indicaciones del Ministerio de Educación Nacional reglamentadas por el Decreto 3782 de 2007.

El tercer proceso fue diseñado a través de la evaluación de competencias, que se realiza por inscripción voluntaria para ascender o reubicarse en el nivel salarial. Para llevar a cabo esta evaluación el gobierno nacional procedió a la reglamentación del Estatuto a través del Decreto 2715 de 2009, determinando que la evaluación de competencias se aplicaría para que los docentes y directivos docentes que habiendo alcanzado un puntaje de 80 sobre 100, y cumpliendo los requisitos establecidos por la ley, pudieran ascender o reubicarse en la escala salarial.

La evaluación consistía en una prueba escrita que se aplicó 5 veces desde 2010 y debía *“permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal”* (Decreto 1278, 2002, Art. 35), bajo los principios de: Objetividad, Confiabilidad, Universalidad, Pertinencia,

Transparencia, Participación y Concurrencia (Decreto 1278, 2002, Art.29). La puesta en marcha de estos procesos evaluativos han demostrado que “el gobierno ha pagado mucho dinero para que se diseñe la evaluación de docentes y lo ha hecho varias veces, es decir no tiene certeza de cómo debe ser la evaluación, lo importante es que se haga” (Bustamante, 2001, p.77)

1.5.La Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa, Un Concepto En Tensión.

En 2014 con un cese de actividades por algunos días, el movimiento sindical logró la suspensión de esta evaluación de competencias, por las dificultades que presentaban su aplicación y resultados. Expresa el acta de acuerdos firmada el 16 de mayo de 2014 entre la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación y el Ministerio de Educación Nacional acordando que:

A partir del 2015, el Gobierno Nacional y FECODE se comprometen a cambiar el modelo de ascenso y reubicación en el nivel salarial, de los docentes regidos por el decreto 1278 de 2002, mientras se consensua el Estatuto Único de la Profesión Docente y se adelanta su trámite legislativo. La evaluación de competencias establecida, como requisito legal y reglamentario para el ascenso y la reubicación salarial, por los decretos 1278 de 2002 y 2715 de 2009 se aplicará por última vez en el año 2014. (Acta de Acuerdos, 2014, p.1)

En el año 2015, durante el Paro Nacional Indefinido del Magisterio, la búsqueda de un modelo de evaluación que reemplazara al de competencias, se posicionó como un elemento básico entre las demandas presentadas por los docentes colombianos en el pliego de peticiones (2015) que incluía en su segundo punto sobre carrera docente: consensuar el nuevo sistema de ascenso y reubicación de nivel salarial docente del decreto 1278/02.

Una demanda que estuvo acompañada por movilizaciones nacionales masivas durante más de 12 días de paro y que puso la educación en el centro del debate político del país. El paro indefinido de 2015 culminó con la firma del Acuerdo que estableció “Definir el instrumento y procedimiento tendiente a viabilizar jurídicamente un proceso de reinscripción o actualización en el escalafón de los educadores que habiendo participado en procesos de evaluación de competencias, no hayan podido lograr el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial” (Acta de acuerdos, 2015, pág. 1). A reglón seguido determinó que:

1. Se basará en 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. La definición de los criterios de dicha evaluación, así como el instrumento para aplicarla se realizará por una comisión conformada por el Ministerio de Educación Nacional, FECODE y facultades de educación de reconocida idoneidad.

Quienes aprueben esta evaluación adquieren el derecho a la reinscripción o actualización en el escalafón docente de conformidad con el procedimiento que se establezca, en el decreto reglamentario acorde con su título.

2. Los educadores que no aprueben la evaluación diagnóstico formativa, deberán tomar cursos de capacitación, diseñados por facultades de educación de reconocida idoneidad y aprobados por el Ministerio de Educación tendientes a solucionar las falencias detectadas en los resultados de esta evaluación. Con la certificación del respectivo curso se procederá a la reinscripción o actualización del escalafón.

3. La aplicación de esta evaluación diagnóstico formativa deberá convocarse de manera prioritaria para aquellos docentes que a la fecha no hayan logrado el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial. La primera evaluación diagnóstico formativa se realizará la tercera semana del mes de septiembre de 2015. (Acta de acuerdos, 2015, p.1)

El levantamiento del paro generó opiniones encontradas, juicios políticos, confrontaciones, rumores, entre otras. “Ha sido parte de la tradición de la izquierda, que las críticas y el no apoyo incondicional a las propuestas de uno u otro sector han sido leídas como traición” (Molano, 2010, p.132)

Para el cumplimiento del acuerdo se conformó una comisión con la participación de FECODE, el Ministerio de Educación y algunas Universidades Públicas, para el diseño, concertación e implementación del nuevo modelo de evaluación. Por primera vez, el magisterio participa en una propuesta de evaluación, que usualmente es determinada por el gobierno de manera unilateral e impositiva, en un proceso cargado de particularidades.

Con el Decreto 1757 del 1 de septiembre de 2015, se reglamentó el objeto, ámbito de aplicación, características, requisitos, competencias del Ministerio de Educación, competencias de las entidades territoriales certificadas en educación, responsabilidades de los educadores, etapas del proceso, convocatoria, resultados, procedimientos y cursos de formación del nuevo modelo de evaluación. Es necesario puntualizar que posterior al decreto en mención se emitieron ocho resoluciones que modificaron la reglamentación del proceso, ya que por lo novedoso de lo concertado y las constantes discrepancias entre FECODE y el Ministerio, se fueron realizando ajustes y modificaciones en el cronograma.

La nueva Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa, como proceso transitorio no solo busca mejorar las condiciones salariales de los docentes, sino además generar procesos de auto reflexión y transformación del maestro en el aula, dado que su objeto es la práctica educativa y pedagógica contextualizada en la realidad educativa.

La pregunta que surge ahora es, ¿qué es conceptualmente la Evaluación de Carácter Diagnóstico formativa -ECDF-?

Es el proceso de reflexión e indagación que permite identificar en su conjunto, los aciertos, las condiciones, las necesidades y los problemas en los que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes y orientadores estatales, generando conocimientos que se constituyen en referentes para incidir en la transformación de la práctica educativa y pedagógica del docente, mejorar su ejercicio y condiciones, favoreciendo avances en los procesos pedagógicos y educativos de la escuela. (Ávila *et al*, 2015, p.18)

La ECDF está enmarcada en diez principios: de carácter diagnóstico formativo, con enfoque cualitativo, de contexto y reflexión, integralidad y validez, de aula, transparencia, democrática, con autonomía escolar, con libertad de cátedra y con pluralismo pedagógico. Este nuevo modelo tiene como referentes cuatro criterios: Contexto, Reflexión y Planeación, Praxis y Ambiente en el Aula.

Los Instrumentos de la ECDF son un video de la práctica pedagógica, autoevaluación, encuestas a estudiantes, padres o docentes y el promedio de dos evaluaciones de desempeño. El instrumento video es analizado con la ayuda de pares evaluadores y todos son procesados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-.

Uno de los aspectos fundamentales en la concepción de este nuevo modelo, es el rol de los pares evaluadores. Quienes no son técnicos externos ni jueces observadores, sino maestros, colegas conscientes de las características en las que se desarrolla la práctica educativa y pedagógica, y que tienen la capacidad para interpretar y valorar lo que se hace explícito en la matriz de evaluación y en el video.

Los docentes que no superan la primera instancia evaluativa con los instrumentos enunciados, es decir que no logran un puntaje igual o superior a 80, deberán ir a curso de formación financiado en un 70% por el Estado, que es impartido por facultades de educación en universidades de reconocida idoneidad, que tienen por objeto reflexionar sobre su práctica pedagógica, buscando superar las dificultades presentadas por los maestros. Con la aprobación del curso, el docente puede obtener el acto administrativo de ascenso o reubicación.

En este proceso de implementación según cifras entregadas por el Ministerio de Educación Nacional, participaron en la evaluación 33.652 maestros en todo el país, de los cuales aprobaron en su primera instancia alrededor de 24.000 logrando su ascenso o reubicación en la escala salarial.

Si realizamos un ejercicio comparativo con la evaluación de competencias, los ascendidos con el resultado de cuatro evaluaciones de competencias aplicadas, ascendieron el 20,4% y con la ECDF, ascienden o se reubican el 76%, así las cosas, queda claro que ECDF permitió el ascenso de 55. 6% más docentes que la evaluación de competencias. Y en este contexto más allá de lo acordado y desarrollado a la fecha, continúan emergiendo diferentes miradas, críticas y creencias ante este nuevo modelo de evaluación.

2. Enfocando La Experiencia.

Postura Epistemológica

2.1. Investigar Desde El Maestro... Una Tarea Pedagógica Urgente

La estandarización y el concepto de calidad han traído acelerados cambios en el sistema educativo, planteando retos y nuevas discusiones acerca de la enseñanza y el papel de la escuela en la sociedad. En este contexto, la formación docente y la investigación educativa tienen gran importancia ya que permiten reflexionar las realidades de los sujetos y comunidades.

Se hace necesario que estos procesos de investigación encuentren la ruta hacia nuevas formas de construcción de análisis y conocimiento desde la intersubjetividad. En ejercicios académicos, que al reconocer la complejidad de la realidad social, la resignifiquen e interpreten críticamente para posicionar al maestro, como sujeto de transformación a partir de la consolidación de su saber. Para definir el camino que nos permite comprender e interpretar críticamente la experiencia de Evaluación Docente, resaltamos que:

En este momento, en que existen fuertes aparatos culturales que difunden desde los organismos internacionales y los gobiernos una visión acerca de la educación que la reduce a un procedimiento estandarizado, donde cuenta la calidad definida como rendimiento escolar, la enseñanza basada en competencias, la formación compulsiva de los docentes y la evaluación del desempeño de los mismos, como un proceso que los pone en el límite, resulta imperioso crear formas igualitarias de producción y circulación de conocimiento, así como de contrapoderes en resistencia. (Messina, 2011, p.9)

La investigación es una de estas formas de construir saber y dar respuesta a un momento histórico de la sociedad. En una cotidianidad donde la educación parece ser responsabilidad exclusiva de la escuela y que convierte a los maestros en los únicos responsables de sus resultados, será necesario retomar el concepto de educación como “una práctica social, que responde o lleva implícita, una determinada visión de hombre” (Lucio, 1989, p.1) en la cual toda la sociedad aporta, de manera intencionada o no, al crecimiento de sus miembros.

Particularmente investigar la evaluación docente como componente de la política educativa nacional, nos pone frente a un contexto histórico y político complejo, cuestionando las visiones de educación, hombre y sociedad que se han naturalizado tanto en la estructura del sistema educativo como en las representaciones sociales frente al maestro y la escuela. Se pone de manifiesto la necesidad de darle voz al maestro, desde la pedagogía, es decir “cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (Sobre sus “cómos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde”)” (Lucio, 1989, p.2)

En esta definición de la pedagogía y su objeto, se ha validado un sistema y un lenguaje para la acción y la investigación educativa, en el cual “el saber pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas tiene clara su apuesta y ha consumado sus propias renunciaciones: eliminar la incertidumbre usurpando a la experiencia de la educación su carácter hermenéutico” (Bárcenas *et al*, 2016, p.30) Por tanto, asumir la investigación desde lo cualitativo, en la experiencia y con la voz de los sujetos, parte de pensar lo educativo y lo pedagógico, desde un lugar distinto al hegemónico, en oposición a la racionalidad tecno-científica, al vocabulario de los expertos y a los criterios de eficiencia, eficacia y calidad.

Ese tomar distancia del lugar y lenguaje dominante, lleva a pensar la política y al maestro para aportar en la comprensión de las particularidades de la escuela, trascendiendo la problematización del aula, llegando a las significaciones y el sentido amplio de lo educativo.

En este sentido Messina (2011) cuestiona sí el maestro investigador se limita a hacer estudios didácticos en lo pequeño, si participa en los estudios que tienen como horizonte la reconstrucción de las comunidades o si el maestro investigador está limitado al sistema educativo formal. Para dar respuesta es necesario volver a la concepción de lo que significa ser maestro y el sentido de educar desde la reflexión pedagógica, en una perspectiva que no pretende la veracidad de la ciencia. A propósito,

El par experiencia – sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor, ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. (Larrosa, 2007, p.2)

De manera que la reflexión pedagógica desde la construcción experiencia – sentido, permita dejar atrás enfoques reduccionistas que asumen lo educativo en la relación ciencia-tecnología o teoría-práctica y amplía los campos de discusión y acción del quehacer docente. En esta perspectiva, la pedagogía y el saber del maestro, no se limitan al hecho de enseñar, a las orientaciones didácticas o en la práctica propia de la docencia, sino que trascienden en la reflexión, en la construcción de conocimiento y en una lectura política de la realidad histórica donde desarrolla su labor.

Por lo cual, esta investigación cuestiona cualquier división de los campos del quehacer educativo, como la planteada entre investigadores y educadores, según la cual: "...hablan lenguajes diferentes, viven mundos diferentes, trabajan en ambientes diferentes" (Lucio, 1989, p. 7) y cuyas propuestas incluyen diferenciar la formación del docente y del investigador.

Estas divisiones y su materialización en la cotidianidad de la escuela, han hecho que todos los sectores y actores de la sociedad puedan opinar y prescribir en la labor pedagógica, acentuando las diferencias entre el maestro y el técnico, el investigador o el experto. Llegando a un momento en el cual,

Se perdió el reconocimiento de la dimensión intelectual de la labor docente, el docente empezó a pedir recetas, a sentirse inseguro... con un total contrasentido, porque mientras que ese docente consideraba que no sabía actuar si no *iban* los técnicos a "iluminarlos", estaba haciendo la educación todos los días, la practica social la tenía él en sus manos y él estaba construyendo subjetividades, historia. (Zoppi, 2013, p.12)

De allí surge la urgencia de la investigación educativa desarrollada por los docentes, en una búsqueda por trascender la reflexión del aula, para asumirnos como sujetos históricos, políticos, transformadores y poseedores de saber. Esta investigación expresa una postura en la que la labor docente desborda la mera práctica del enseñar y la investigación educativa no se limita al enfoque de la "profesionalización". Se acude entonces, al concepto de maestro en su complejidad e intentando superar esas diferenciaciones que parecen continuar arraigadas, pues

Hablar de maestro investigador alude no solo a un tipo de maestro, que en primera mirada parece más completo que el maestro a secas, sino que también establece

una diferencia entre maestro e investigador, como si fueran dos tareas, dos funciones diferentes, que no se presentan juntas sino separadas y que necesitan unirse” (Messina, 2011, p.28)

Por tanto, hablar de un maestro investigador, responde más bien al paradigma del *practicante reflexivo* desarrollado por Schön, diferenciando el reflexionar en y sobre la particularidad de una acción.

Toda acción es única, pero en general pertenece a una familia de acciones del mismo tipo provocadas por situaciones parecidas. En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga. (Perrenoud, 2004, p.31)

En la labor del docente aplicar el concepto de practicante reflexivo constituye un reconocimiento a su saber, puesto que la resolución de problemas y manejo de situaciones no depende de conocimientos teóricos y procedimientos previamente diseñados que se han aprendido sino que requiere un acumulado que se fortalece y materializa en su cotidianidad. Por tanto, es una forma de realismo, humildad y compromiso constante en el desarrollo profesional.

Son, de esta manera, la investigación y la reflexión tareas propias del docente, Perrenoud (2004) señala que si bien la investigación, es necesaria pero no suficiente, la formación universitaria no prepara de inmediato para la práctica reflexiva. Investigación y práctica reflexiva no tienen el mismo objetivo, no exigen la misma postura ante el conocimiento, tampoco cumplen

la misma función ni responden a los mismos criterios de validez. Al respecto, propone que la investigación sea entendida de manera amplia en la formación, trascienda la mera recolección y tratamiento de datos, para permitir el desarrollo de una postura reflexiva.

Así pues, en la relación entre maestros e investigadores, señala Messina: “A todos nos une el proceso de producción de conocimiento, la aceptación del saber cómo algo inacabado, las ganas de que esto cambie y la convicción de que algo estamos haciendo” (Messina, 2011, p.31). De manera que generar procesos rigurosos en nuestra realidad, es asumirla de manera crítica y reconociéndonos parte de ella, en la capacidad y necesidad de participar en las discusiones y construcciones académicas acerca de nuestra labor y nuestra escuela, para que “el docente recupere la conciencia de que su trabajo es intelectual y que no tiene que preguntar a otro qué pensar. Y ahí es donde la investigación es la herramienta que le puede hacer recuperar su potencial intelectual” (Zoppi, 2013, p.13)

2.2. La Evaluación Docente Como Experiencia Compleja

Partimos con Freire al asumir “el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo.” (Freire, 2004, p.35) Por tanto, la evaluación no es, la evaluación está siendo. En una realidad social que es histórica, cambiante y compleja, donde se relacionan un sin número de vivencias, intereses y significaciones. La evaluación no *es* en una sola voz, dada por los recetarios de los organismos multilaterales y las políticas gubernamentales.

Creemos que la Evaluación Docente *está siendo*, en el rostro mismo de los maestros y maestras evaluados que han vivido su éxito o fracaso, en la realidad de quienes han participado en la construcción e implementación de este nuevo modelo y en la voz de aquellos que han

participado en la resistencia y el debate sindical. Creemos pues, que es necesario reconstruir esta experiencia, interpretarla críticamente y reconocer las lecciones que deja para abrir camino a verdaderas reflexiones emancipadoras.

Por tanto, investigamos reconociendo que “todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer”, así que nuestra investigación como “todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales” (Ghiso, 1998, p.6)

Proponemos ir más allá de los resultados, del porcentaje de maestros que aprobaron o no, de las resistencias iniciales, para avanzar en el interés por cuestionar y resignificar este proceso desde los resultados que no registran las estadísticas; aquellos que se pueden ver desde la perspectiva de los sujetos, en la práctica educativa cotidiana y por supuesto, en la persona del maestro.

“Queremos buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso. Al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos” (Contreras y Pérez, 2010, p.17)

En este interés, se consolida la Evaluación Docente como una experiencia porque:

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y

dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. (Jara, 2009, p.119)

La evaluación de carácter diagnóstico formativa es experiencia, porque es compleja y vivida, lo cual permite evidenciar el rol y el sentir de los maestros frente a la evaluación, re significar las posturas y transformaciones que ha propiciado. También está marcada por diversas críticas y posicionamientos académicos y políticos que generan resistencias, prevenciones, emociones y conflictos, dado que:

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (Larrosa, 2007, p.3)

Según Larrosa (2007) lo primero que se debe hacer con la experiencia es reivindicarla, pues ha sido menospreciada desde la racionalidad clásica en la filosofía y la racionalidad moderna en la ciencia. Y en segundo lugar hacerla sonar de otra manera, cuidando no confundirla con un experimento, no cargarla de autoridad y dogmatismo, diferenciarla de la práctica, no hacerla un imperativo y evitar reducirla a un concepto o a una palabra desactivada. Por tanto no se trata de definir la experiencia, pues:

Se trata de mantener la experiencia como palabra y no hacer de ella un concepto, se trata de nombrarla... y no determinarla. Porque los conceptos dicen lo que dicen, pero las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real. Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y

una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura. (Larrosa, 2007, p.5)

De tal manera, investigar la experiencia en educación apunta a un pensamiento que reconoce la singularidad y la incertidumbre. No obstante, debemos “estar conscientes de que el hombre contemporáneo se caracteriza por la pobreza de la experiencia, ya sea porque se ha quedado mudo por acontecimientos brutales o porque vive en una actividad cotidiana anodina y vertiginosa que le roba la experiencia” (Messina, 2008, p.34).

Al respecto Larrosa (2007) nos cuestiona si la cotidianidad de la escuela la ha convertido en uno de esos espacios que *destruyen* o nos *desembarazan* de la experiencia, por lo cual investigamos en ese ejercicio de volver sobre nuestras realidades, superando las rutinas del día a día, para dar una mirada crítica y transformadora al ser y estar en un espacio pedagógico particular de la sociedad.

2.3. La Sistematización de Experiencias, Una Apuesta Transformadora

Para comprender la educación desde esta mirada del acontecimiento, la sistematización de experiencias es un método pertinente. Ya que se define como un proceso de interpretación y reflexión crítica a partir de la reconstrucción y ordenamiento de los factores que intervinieron en la experiencia, que permite comprender porque se dio de esa manera y desde la vivencia construir un conocimiento que permita la transformación.

“La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo en la realidad y que se encuentra en cada situación particular” (Palma, 1992, p.9) Por el crecimiento y diversificación de la investigación cualitativa, es posible encontrar diversos enfoques sin establecer una única definición y continúa trascendiendo la simple oposición a la

investigación cuantitativa. “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo “de ahí afuera” y entender, describir y algunas veces explicar los fenómenos sociales “desde el interior” (Gibbs, 2012, p.12)

Esta investigación en tanto es cualitativa y acorde con Gibbs (2012), se realiza respondiendo a unas características básicas como el interés de los investigadores por acceder a la experiencia de manera natural y la importancia de su rol en el proceso; en esta investigación no se formula una hipótesis para someterla a prueba y se parte de la necesidad de que los métodos empleados se adapten a aquello que se estudia. También se da relevancia al contexto, a los textos, a los procesos de escritura y a particulares criterios para su valoración.

Particularmente la sistematización de experiencias, se originó en América Latina, ligada a corrientes renovadoras (Jara, 2012) - el Trabajo Social Reconceptualizado, La Educación De Adultos, La Educación Popular, La Comunicación Popular, El Teatro del Oprimido, La Teología de la Liberación, La Teoría de la Dependencia y La Investigación Acción Participativa - que “surgen porque los procesos sociales, políticos y culturales de nuestra América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta” (Jara, 2009, p.126), y a su vez, los modelos de intervención e investigación social, redefiniendo la posibilidad de construcción de conocimiento desde la práctica y la producción de pensamiento desde nuestra realidad.

La sistematización es un proceso participativo que se basa en la reconstrucción histórica y organización de la experiencia desde diferentes fuentes para una posterior reflexión crítica, en la cual se profundiza un proceso social con sus diferentes etapas, contradicciones, tensiones y cambios. Existen diferentes perspectivas tanto en la conceptualización de la sistematización, como en sus ámbitos y metodologías, sin embargo

...Todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales. Es que todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales aplicadas al trato de la realidad de las personas. (Palma, 1992, p.8)

La sistematización como método que permite adentrarse en las dinámicas de los procesos participativos busca interpretar las tensiones o conflictos que se dan entre sujetos, instituciones y contextos, se apoya en la perspectiva dialéctica ya que pretende comprender las contradicciones

La dialéctica arranca de la percepción que la realidad está constituida como "unidad de contrarios". Los contrarios son polos diferentes en una relación de conflicto que se "dicen" mutuamente hacia una adecuación de unidad. Así, en esa tensión de inadecuación que aspira a adecuarse, se funda tanto la dinámica procesual como la práctica histórica. (Palma, 1992, p.10)

Ahora bien, no se trata de superar la problemática en una sola vía sino que dichas contradicciones y antagonismos establezcan un salto cualitativo a una nueva unidad de contrarios.

Es así que, en el proceso social, la tensión que empuja al cambio brota desde adentro de la realidad y el cambio es endógeno. Es la fuerza de los diversos que, por ser uno, se tensan hacia el mutuo reajuste, lo que empuja la dinámica transformadora de la realidad social. (Palma, 1992, p.10)

Por ello en esta sistematización, la perspectiva dialéctica del análisis e interpretación de la experiencia no se diluye en los aspectos anecdóticos y particulares de esta, sino que ubica y valora el contexto general y su influencia comprendiendo el carácter holístico de las realidades sociales. Así que la sistematización no se reduce a una lectura ingenua de lo sucedido, sino que profundiza en la comprensión de los conflictos (comprendidos sin un sentido negativo) que se presentaron, como se superaron y las nuevas contradicciones emergentes.

De otra parte, Habermas plantea que todo conocimiento tiene un interés. Asumimos la sistematización de experiencias distanciándonos del interés técnico “en el sentido teórico de explicar para predecir y controlar la realidad” (Vasco, 1990, p.12). De la misma manera que no se limita a los aspectos hermenéuticos del deseo de interpretación y comprensión del interés práctico, puesto que si bien se relaciona con la interacción social, el lenguaje y la comunicación, no se limita a buscar la orientación de la práctica futura.

Situamos nuestra investigación en el interés emancipatorio, “que busca la liberación, la emancipación y conduce a las disciplinas crítico – sociales... caracterizado por *develar* las dependencias, en el sentido de quitar el velo que oculta las ataduras, y por *romperlas*” (Vasco, 1990, p.15). De manera que en la búsqueda por develar y liberar, a partir de un ejercicio socio crítico que desde la autorreflexión y el lenguaje, permita abordar aspectos éticos, políticos y culturales. “Sin duda la sistematización es uno de los caminos que nos vuelve a la certeza de que la emancipación es posible. Emancipación ¿de qué? De todo..., en primer lugar de nosotros mismos y nuestras sujeciones” (Messina, 2008, p.36)

Al optar por la Sistematización de experiencias, encontramos algunos elementos claves que permitirán el abordaje en este proceso. En primer lugar, la investigación como forma de saber social tiene una dimensión ética y política, lo que en palabras de José Darío Herrera

constituye un fundamento epistemológico y además un criterio de validez, puesto que al ocuparse de temas de estudio de la vida en común, no se abstrae y por el contrario, declara y explicita una visión de mundo y una opción política. (Herrera, 2012)

Esta posición ética y política no se aleja en nuestra labor como maestros, pues sistematizar en educación es:

Reflexionar desde un sentido crítico y de autoobservación. Al hacerlo estaremos frente a la posibilidad de desmontar los paradigmas tradicionales instaurados como únicos y verdaderos, y de concebir nuestras prácticas como oportunidad para pensarnos desde la diversidad. Estaremos también ante la posibilidad de construir propuestas de acuerdo a los contextos de nuestra acción sociopolítica, con la capacidad de reinventarnos y construir nuevos sentidos a nuestra acción educativa. (Zúñiga, Mejía, Fernández y Duarte, 2015, p.49).

Ante el dilema entre la objetividad y la subjetividad, la sistematización se potencia con nuestra participación en la experiencia. “En un paradigma positivista o dicotómico, esta subjetividad es menospreciada y considerada un obstáculo al conocimiento. En nuestra propuesta, por el contrario, permite convertir este empeño en algo apasionante” (Jara, 2010, p.3). No podría ser de otra forma, la sistematización se desarrolla en estrecha relación con nuestros intereses, roles y sentires de la Evaluación Docente, pues “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega” (Larrosa, 2003, p.168)

Estar inmersos en diferentes momentos y roles, nos permite en continuidad con Freire, reconocernos parte de la experiencia y de la historia, pues “la historia está siendo y nosotros

estamos siendo en la medida que hacemos historia; pero en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella” (Jara, 2009, p.120), vinculando la acción con el conocimiento y la practica con la teoría.

En este compromiso e interacción con la experiencia, la sistematización se desarrolla como un ejercicio académico, social, históricamente determinado y éticamente comprometido. Se explicita nuevamente, una intención política (no necesariamente partidaria) como la “acción o actitud de intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento y su arte al servicio de una causa” (Fals Borda, 1987, p.53)

Resaltar y valorar este encuentro subjetivo, hace que esta investigación encuentre su nombre, entre *voces y realidades*, desde el rescate de lo que acontece y como se vive, del encuentro con el otro y con nosotros mismos, lo cual trae consigo una apuesta por un lenguaje que favorezca la narración de la experiencia, en toda su amplitud. Pues, “en la voz, lo que está en juego es el sujeto que habla y escucha, que lee y que escribe” (Bárcenas *et al.*, 2016, p.12)

2.4. La Sistematización de Experiencias y La Construcción de Saber

En este proceso que busca comprender profundamente la evaluación docente como experiencia, donde “lo que importa es su carácter *único*, lo que hay en ella de no legible y de irrepetible, lo que dibuja una línea que separa el antes y el después” (Bárcenas *et al.*, 2016, p.34) Puesto que para aprender de esta experiencia se requiere reconocer que existe el después, como el momento en que sabemos lo que antes no, para avanzar en construir sentidos, reflexiones y

aportes frente a las lecciones aprendidas de este proceso y el debate actual frente a qué y cómo evaluar a los maestros.

No sistematizamos por sistematizar ni solo por conocer lo que ocurre o ha ocurrido, sino para cuestionarnos el porqué de los acontecimientos y las prácticas, produciendo, por tanto, un conocimiento que sirve como guía para la acción transformadora, en la medida que se basa en una comprensión más amplia y más compleja de la experiencia y de la práctica que le sirve de referencia. (Jara, 2015, p.35)

Comprender la educación desde la experiencia, nos acerca a un saber que posee características muy particulares, no siempre es explícito o formalizado, no se comunica a través de teorías y por tanto no es de fácil validación. Este saber del maestro, se encuentra entre lo teórico, lo práctico y lo relacional, en el cual la educación es vivida plenamente por las personas situadas en un cuerpo, un tiempo y un espacio. La sistematización de experiencias, se compromete con el acercamiento a ese saber pedagógico, poniendo en evidencia:

Un eje de carácter epistémico según el cual en todos estos procesos debía generarse conocimiento, pero en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento no es neutral, siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social. (Ortiz y Borjas, 2008, p.4)

Empleamos la sistematización para construir saber, puesto que rescata y posiciona la reflexión y la práctica. “La sistematización de experiencias es en sí misma un proceso de educación popular: produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador” (Jara, 2015,

p.35). En el empeño por empoderar los actores de la experiencia, se visibiliza, valora y trasfiere el conocimiento presente en la práctica educativa, así el maestro produce saber pedagógico, que “emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica” (De Tezanos, 2016, p.10)

Por tanto, “el conocimiento que producimos con la sistematización nos permite ubicarnos ante nuestras propias experiencias desde otro lugar, desde otra mirada, con otra perspectiva: más integradora, más secuencial” (Jara, 2015, p.36) Que permitirá superar lo meramente narrativo, anecdótico, descriptivo o explicativo de la experiencia y alcanzar la comprensión de las relaciones, tensiones y factores en juego que permitan una lectura de cara a la transformación.

En esta relación, se acentúa nuestra opción por posicionar la labor del docente como un práctico reflexivo, comprometido con la construcción de la cultura, que es poseedor de una experiencia y de un conocimiento. Es ya explícito el compromiso con la elaboración de saber y una postura ética política frente a lo que es la Evaluación Docente en una época de estandarización, recetas y exigencias de desempeño, para lo cual es urgente:

Valorar la práctica. Valorarla, porque hoy se ha generalizado el descredito hacia la acción educativa, cualquiera puede opinar sobre la labor de los profesores. Esa ha sido una de las consecuencias más graves de los discursos neoliberales que, no ingenuamente, vinieron de la mano de las políticas de ajuste y que hicieron que el docente no tuviera derecho ni siquiera a un sueldo. Y por eso los docentes tienen una gran inseguridad, es como que necesitan ver si se están ajustando a lo que les prescribieron. (Zoppi, 2013, p.15)

2.5. Sistematizar... Ya es Toda una Experiencia

Es importante enfatizar y resaltar la Sistematización de Experiencias como método pertinente en la búsqueda por investigar y profundizar en las realidades particulares desde los sujetos, hacia la construcción de saberes que generen posibilidades de transformación. Sin embargo, deseamos tener clara, la figura empleada por Messina al señalar que este tipo de investigación se caracteriza por “ir haciendo el mapa en la medida en que se va marchando y no antes de salir; estamos listos para emprender la sistematización como un viaje, como un proceso que altera lo ordinario y permite ver lo extraordinario en lo ordinario” (Messina, 2008, p.35)

De manera que en esta tarea, ha sido necesario mantenernos abiertos a encontrar sorpresas, nuevas rutas, dificultades y ante todo, a reencontrarnos con nosotros y con otros docentes desde la mirada misma de quienes somos. Según Ghiso (1998) “en la sistematización interesa tanto el proceso como el producto” (p.6) así que cada paso dado implica un nuevo debate, un proceso de auto reflexión en donde descubrimos la necesidad de profundizar en el campo de la evaluación docente como escenario en disputa, con múltiples pretensiones al interior del magisterio, entendiéndonos como protagonistas en el campo social, político y sindical.

La tarea esencial que nos convoca va en contravía de la perspectiva única, uniforme y estandarizada; esta en busca de un horizonte diferente en un análisis del campo de la evaluación que resalte la perspectiva formativa, que permita el reconocimiento de la naturaleza del trabajo de los docentes y su empoderamiento.

Para investigar la experiencia y aún más, una amplia y compleja como es la evaluación docente, es necesario abordarla como acontecimiento. Es decir, aquello nuevo que sucede en la determinación humana como experiencia en un tiempo particular, que rompe con lo esperado, la

causalidad y la definición de leyes. Así, la búsqueda como docentes investigadores no será predecir y controlar, ni objetivar la verdad de esta evaluación, sino interpretar desde una perspectiva crítica, dialéctica e intersubjetiva esta vivencia.

“Pensada desde la figura del acontecimiento, la reflexión sobre la educación es un cierto saber poético... es experiencia de apertura... Lo poético introduce algo nuevo que rompe con lo anterior, algo nuevo que es sorpresa... una relación poética es una relación liberadora. Porque es en lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida” (Bárceñas et al., 2016, p. 35)

Van de Velde (2008) recoge de diferentes autores tres cualidades personales importantes para sistematizar: interés por aprender de la experiencia (en actitud de cuestionar, ser cuestionado y aceptar lo relativo e incierto), sensibilidad para dejar a la experiencia hablar por sí misma y habilidades para hacer análisis y síntesis. Aspectos que retan lo que ha sido nuestra formación, educados para buscar el control a través de verdades definitivas debemos ahora volver a la curiosidad, la observación, la escucha y la percepción para lograr además, un ejercicio honesto, en el que no se trata de hacer decir a la experiencia lo que nos interesa o conviene.

Estas son habilidades que requieren humildad suficiente, como para saber que no es una labor individual ni sencilla, debemos estar abiertos a trabajar en equipo e ir aprendiendo y reconstruyendo en este ejercicio. Al respecto, Oscar Jara aclara que para la sistematización de experiencias:

“Dos condiciones son básicas: el método para realizarla de forma ordenada, y la disposición a aprender permanentemente. Muchos pueden pensar que la primera condición es la más difícil. Yo creo que es la segunda. Porque requiere sencillez, humildad, capacidad autocrítica, aceptación de limitaciones, sentir que no se tienen respuestas definitivas” Jara (Citado en Van de Velde, 2008, p.58)

3. Recogiendo la Experiencia

Diseño Metodológico y La Espiral del Proceso de Sistematización

La sistematización de experiencias tiene características particulares en las que mantiene su relación con los procesos sociales y de educación popular, por lo cual no establece un diseño metodológico prescriptivo o rígido para el proceso. De hecho sus posibilidades de desarrollo pueden ser infinitas.

Asumimos que la sistematización como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único. Por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia. (Martinic, 1998, p.1)

Acorde con Jara se busca claridad en los criterios para elegir una u otra metodología y sus diferentes técnicas, cuidando la integralidad del proceso de sistematización. Es decir, que cada herramienta empleada aporte de manera secuencial y coherente al objetivo, el objeto y el eje de la sistematización, “es importante concebir al método como un instrumento cuyo sentido es facilitar el proceso, y no como el fin en sí mismo o como un recetario” (Van de Velde, 2008, p.32)

Bajo esta claridad, nos relacionamos con el método de manera flexible, para que la elección (de fases, estrategias y técnicas) aporte en la reconstrucción de las significaciones que los sujetos han elaborado frente a la Evaluación Docente, valorando su subjetividad, contexto y reflexiones.

De igual manera, “la experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre” (Bárcenas *et al.*, 2016, p13). Así que el uso del lenguaje en este ejercicio plantea una tarea importante,

No podemos llevar al extremo el pulimento, la finura y el rigor. No hay que olvidar que – al ir sistematizando los saberes para que se vuelvan conocimientos útiles y aprovechables por otras personas y grupos – tampoco se trata de “purificarlos”, “destilarlos” y menos “secarlos” tanto que pierdan su sabor.
(Vasco, 2008, p.21)

De manera que en la sistematización se ha de propender por alcanzar el equilibrio que permita descubrir las voces y realidades que habitan la Evaluación Docente. Para el diseño metodológico de esta sistematización de experiencias, partimos del modelo propuesto por Van de Velde que plantea la espiral en el proceso de sistematización, como una forma de establecer y distinguir los pasos, momentos y procesos a desarrollar, ya que “la sistematización debe concebirse como un proceso de aprendizaje dialectico partiendo de una práctica que se vive (o vivida), que se reconstruye y analiza de manera tal que las lecciones que se puedan sacar de ella permitan regresar a una nueva practica mejorada” (Van de Velde, 2008, p.73)

3.1. Paso 1. Definir

Como equipo investigador se dio inicio al proceso a través de tres momentos básicos:

3.1.1. Definición del objetivo de sistematización.

Reconstruir la experiencia de evaluación de carácter diagnóstico formativa entre 2015 y 2016, para docentes regidos bajo el Decreto Ley 1278 de 2002 vinculados a la Secretaria de Educación de Bogotá.

Realizar un abordaje contextual de los conceptos de evaluación docente y calidad educativa en relación con la política educativa pública.

Profundizar desde la intersubjetividad las construcciones de sentido acerca de la evaluación docente empleada para el ascenso o reubicación salarial bajo el modelo: evaluación de carácter diagnóstico formativa.

Interpretar críticamente las tensiones y conflictos de esta experiencia para la construcción de saber pedagógico respecto del ser maestro en la actualidad y cómo evaluar la práctica pedagógica.

3.1.2. Definición del objeto de sistematización.

La experiencia de evaluación de carácter diagnóstico formativa a sistematizar se establece en un período entre 2015 y 2016 y centrado en los docentes vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá y regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002.

3.1.3. Definición del eje de sistematización.

Identificar y resignificar las tensiones de la experiencia de evaluación docente desde la voz y vivencias de los sujetos, profundizando y valorando su subjetividad, contexto, reflexiones y transformaciones en el ser maestro y posiciones frente a la evaluación docente ECDF.

Para este enfoque, se establecen pautas o aspectos centrales de la reconstrucción histórica, el ordenamiento de datos y el análisis crítico, determinando categorías que cruzan la experiencia, que se diseñaron inicialmente y en el transcurso de la sistematización fueron transformándose a partir de elementos emergentes. La primera categoría es *DISCURSOS*, subdividida en cuatro

subcategorías: posición, información, percepciones – sentires y reflexiones – aprendizajes. En segundo lugar esta *CONTEXTO*, con las subcategorías sindical, institucional y de aula.

3.2. Paso 2. Diseñar

3.2.1. Identificación de fuentes

Se rastrean y seleccionan todas las posibles fuentes que dan cuenta del recorrido de la experiencia y permiten identificar los factores que intervinieron y las relaciones entre estos. Se evidenciaron y caracterizaron inicialmente fuentes escritas, orales e iconográficas. ([Anexo A](#))

3.2.2. Identificación de actores clave.

Acorde con Van de Velde (2008, p. 93) procedemos a identificar y priorizar los actores directos e indirectos (D - I) de la experiencia. Son actores directos quiénes participan en la toma de decisiones, aportan recursos y/o han recibido beneficios o perjuicios directos de la experiencia. Una vez determinados estos grupos significativos de actores, se seleccionaron representantes de cada uno y se calificó su nivel de prioridad de la siguiente manera:

A – Participación indispensable.

B – Sería muy útil su participación.

C – Debe participar si hay disponibilidad.

Igualmente se determinó la técnica de recolección a emplear entre relatos (R) y entrevista semiestructurada (ES), acorde con la disponibilidad y características de los diferentes actores.

([Anexo B](#))

3.2.3. Elaboración del Plan de sistematización.

Se diseñó e implemento este plan de sistematización que incluye los momentos y acciones para el desarrollo de la investigación, acorde al contexto referencial y epistemológico.

3.3. Paso 3. Actuar.

3.3.1. Recuperación histórica.

Se procede en este momento de la sistematización a la recolección de información, a través de las fuentes anteriormente identificadas y caracterizadas. De manera que al consolidarse las fuentes, “la forma más común de dato cualitativo utilizada en el análisis es el texto” (Gibbs, 2012, p.21). Por lo cual se seleccionaron cuatro técnicas de recolección que nos permitan abarcar la complejidad de la experiencia, buscando abordarlas de manera complementaria ya que,

Los seres humanos son complejos y sus vidas están en cambio constante. Cuántos más métodos empleemos en su estudio, mayores serán nuestras oportunidades de llegar a comprender de qué modo se construyen sus vidas y los relatos que nos cuentan sobre ellas. (Denzin y Lincoln, 2015, p.189)

La aproximación investigativa desde varias fuentes y técnicas permitió identificar diversas tensiones y la posición de los sujetos ante estas. Logrando un acercamiento a las construcciones intersubjetivas frente al proceso de evaluación contrastando las diferentes voces.

La confrontación de las diversas versiones permite identificar núcleos temáticos, datos “columna” u episodios significativos, así como la periodización y la caracterización endógena de la experiencia. Con base a ellos se procede a estructurar un macro relato consensuado de la experiencia. (Torres, 1997, p.28)

3.3.1.1. Línea de vida documental.

En este momento de la sistematización se identifica, recolecta, organiza y analiza la documentación e información relacionada con la experiencia. Se debe mantener especial atención para evitar duplicar datos ya disponibles y que los documentos analizados permitan enriquecer la descripción y el análisis de la experiencia, en la elaboración de una línea de vida e identificando momentos relevantes de tensión en el proceso.

Este análisis para la reconstrucción histórica, acorde con Van de Velde (2008), debe partir de un listado de la documentación e información disponible, buscando cualificar y cuantificar información valiosa, clasificando su utilidad en el proceso de reconstrucción histórica. El ordenamiento y revisión de fuentes documentales se realiza a partir de una matriz basada en el modelo de Van de Velde, a la que se integran para el análisis los aspectos claves que se identifican en el documento, los elementos emergentes y su clasificación, que permiten reconocer períodos, hitos y constantes. ([Anexo C](#))

Dado que este proceso aporta a identificar “hechos que, por circunstancias internas o externas, han afectado ocasionando cambios o virajes significativos. Esos hechos van definiendo cortes en el tiempo que a su vez establecen períodos” Cendales (Citado en Borjas, 2003, p.62).

3.3.1.2. Entrevistas semiestructuradas.

La entrevista desde lo cualitativo “constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (Fernández, 2001, p.15)

Como técnica de recolección empleada con diferentes actores de la experiencia nos permite abordar su complejidad desde la subjetividad y sentir del sujeto, al desarrollarse de

manera individual y semiestructurada, en cuya esencia misma se encuentra “el establecimiento de una relación de humano a humano con el entrevistado y el deseo de *comprender* en lugar de *explicar*” (Denzin y Lincoln, 2015, p.160). Se parte de establecer un diseño acorde a las categorías y subcategorías del eje de sistematización ([Anexo D](#)) y pertinentes a las características y nivel de participación de los actores teniendo en cuenta las características y niveles de participación de los diferentes roles.

Esta estructura o plan de entrevistas, según Van de Velde (2008) facilita identificar y organizar los datos en concordancia con los aspectos centrales que deseamos sistematizar y analizar críticamente, considerando a la vez la opinión de Scheurich (1997), “la entrevista (y su lenguaje) es <siempre resbalosa, inestable y ambigua, y varía de persona a persona, de situación a situación y de un momento a otro>” (Denzin y Lincoln, 2015, p.161).

Abordamos esta técnica desde la perspectiva de una entrevista empática, pues “En contraposición a la imagen científica de la entrevista basada en el concepto de neutralidad, la *empatía* implica la adopción de una posición” (Denzin y Lincoln, 2015, p.141), puesto que si bien la entrevista es una técnica reconocida y de amplia aplicación en investigación cualitativa, no se debe llevar a cabo de manera tan estandarizada que deje de lado los elementos contextuales, interpersonales, sociales y los compromisos éticos, pedagógicos y políticos de la investigación.

A su vez, la entrevista permite un acercamiento al estudio de la realidad mucho más humanizado, de manera que al compartir los vínculos con la experiencia se alcance la consolidación de una sociedad que permita crear narrativas intersubjetivas, logrando en el conocer a otros, conocernos a nosotros mismos. Es decir, que la entrevista se desarrolla de

manera “que las personas participantes son equivalentes, produciéndose así un diálogo que no es autoritario sino igualitario y horizontal” (Fernández, 2001, p.15)

Los nuevos enfoques empáticos de la entrevista se diferencian de la perspectiva tradicional; consideran que es hora de dejar de tratar al entrevistado como una *naranja mecánica*, de buscar un mejor exprimidor (técnicas) para exprimir el jugo (respuestas) de la naranja (persona/entrevistado). Denzin y Lincoln, 2015, p.142)

Para la realización de las diferentes entrevistas Van de Velde propone “analizar las ventajas y desventajas de cada posible entrevistador, en relación con cada entrevistado” (Van de Velde, 2008, p.100), ante lo cual resaltamos que “esta persona debe poseer al menos cinco cualidades básicas: identificación con su trabajo, honestidad, confianza, naturalidad y curiosidad” (Fernández, 2001, p.16).

3.3.1.3.Relatos.

Para la recolección de expresiones, sentimientos y percepciones frente al proceso de evaluación docente de carácter diagnóstico formativa, planteamos la realización de relatos por actores de diferentes grupos participantes en la experiencia, a partir de unos elementos básicos de reflexión según el eje de la sistematización y se retomaron algunos relatos realizados por docentes asistentes a los cursos de formación (como segunda instancia para la aprobación de la ECDF) dirigidos por el profesor Alfonso Tamayo en la Universidad Pedagógica Nacional durante el primer semestre del año 2017. La elaboración de relatos permite avanzar en la reflexión por parte de los sujetos, la exteriorización de sus vivencias y la expresión de emociones, pensamientos e interpretaciones más allá de la descripción de lo sucedido. Estos aspectos brindan elementos claves para la reconstrucción de la experiencia, puesto que la

narrativa “es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada” (Denzin y Lincoln, 2015, p.69)

A pesar de que algunos autores consideran el trabajo con narrativas y relatos como un tipo particular de investigación cualitativa, en este trabajo se asume como una técnica para la recolección de datos. La elaboración de narrativas aporta a la sistematización de experiencias pues se centra en la singularidad convirtiendo al sujeto en protagonista y narrador de su experiencia.

Estos relatos hacen parte de la realidad social y se hacen comprensibles en un contexto local, organizacional, cultural e histórico. Por tanto el objetivo de estos relatos es propiciar profundidad en la reflexión y en los acentos y prioridades que da el sujeto en la experiencia vivida, ya que durante l

a construcción narrativa en cualquier medio, el narrador explica, confronta, defiende o desafía posiciones,

Al considerar la narración como activamente creativa, los investigadores enfatizan la voz (o voces) del narrador. La palabra *voz* dirige nuestra atención hacia lo que el narrador comunica y como él o ella lo comunican, así como también hacia la ubicación del sujeto o la posición social desde la cual habla. La combinación del qué, del cómo y del dónde hace a la voz del narrador particular. (Denzin y Lincoln, 2015, p.70)

Este reconocimiento de las particularidades de la voz de los sujetos y la elaboración de relatos y narrativas como un proceso creativo, implica que como investigadores adoptemos una

posición, como se refirió en los usos del lenguaje al asumir la experiencia educativa, y en los sentidos encontrados en las narrativas. De allí que,

Los investigadores extraen significados de los materiales que estudian; desarrollan sus propias voces a medida que construyen voces y realidades de otros; narran *resultados* en formas tanto posibles como limitadas por recursos y circunstancias sociales inherentes a sus disciplinas, culturas y momentos históricos; y escriben o realizan su trabajo para audiencias específicas. (Denzin y Lincoln, 2015, p.71)

3.3.1.4. Análisis de redes sociales.

La mediación informática, internet y las redes sociales han generado transformaciones en la interacción, las relaciones personales y las estructuras sociales, incorporando su estudio en procesos de investigación, para abordar las subjetividades, la construcción de identidad y las comunidades. Los estudios en estos aspectos pueden ser amplios y pueden ser vistos como medios para la recolección o el procesamiento de la información. Sin embargo, es necesario aquí partir de que en estos contextos online, sigue siendo el texto el medio por el cual se representa el sujeto en procesos de creación e interacción completamente comunicativos.

En este panorama, “Las nuevas tecnologías comunicacionales privilegian y enfatizan ciertas características de la interacción al tiempo que ocultan otras” (Denzin y Lincoln 2015, p.321). En este aspecto, se busca analizar y profundizar en las conexiones de sentido que imágenes e iconografías generan en los docentes, los juicios de valor y conductas que de allí se derivan y que tienen relación directa con los sentires del magisterio frente a la evaluación y, de manera particular, en la ECDF. Acorde con Krees y Van Lewen el análisis multimodal aborda el contexto, multidimensionalidad y polifonía del discurso desde las ideas, formas, semiótica,

realización y recodificación del mismo. Se han planteado 4 estratos analíticos: Discurso, Diseño, Producción y Divulgación.

Para la Sistematización de la Experiencia, el análisis se realiza a partir de una matriz donde se analizan y organizan algunos aspectos relevantes identificados en los memes, imágenes y registros de redes sociales entorno a la ECDF. La información iconográfica fue obtenida de redes sociales y correos electrónicos, entre mayo de 2015 y septiembre de 2016, organizadas más puntualmente en la matriz anexa. [\(Anexo E\)](#)

3.4. Paso 4. Consolidar

3.4.1. Ordenamiento de datos.

El ordenamiento de los datos, no se realiza de manera posterior a la implementación de las técnicas de recolección de la información, sino de manera simultánea, permitiendo abarcar las diversas fuentes de información y actores de la experiencia. En este momento se realiza la preparación de los datos; para la línea del tiempo documental se llevó a cabo la organización y codificación en la matriz correspondiente. Los relatos se caracterizan y agrupan según el rol de los participantes, identificando y destacando los elementos claves que aportan al análisis categorial. Y de otra parte, las transcripciones de las entrevistas como parte de la técnica, acorde a los propósitos de la investigación se realizan en un nivel literal con dialecto. Acorde con Gibbs (2012) la transcripción fuerza a una interpretación cuidadosa, facilita la lectura y el trabajo en equipo.

Este ordenamiento y análisis permite clasificar datos y registros acorde al eje de sistematización, de manera clara y visible, lo cual llevó a identificar elementos, etapas e información clave de la experiencia.

Posteriormente, se analizan los textos realizando la categorización, a partir de los elementos claves del eje de sistematización. Un paso más del proceso es la triangulación, entendida como “la acción de reunión y cruce dialectico de toda la información... surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (Cisterna, 2005, p.68). Es decir que a través de la categorización y triangulación es posible contrastar y complementar las técnicas de recolección, para obtener resultados rigurosos, a partir de la información pertinente, relevante y elementos emergentes de la investigación.

El camino propuesto para develar información es a través del *procedimiento inferencial*, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis. (Cisterna, 2005, p.68)

Estos niveles se refieren al procedimiento práctico establecido en el cual primero se triangula la información (de entrevistas y relatos) por cada grupo de actores y se establece un código para cada uno de ellos ([Anexo F](#)), para posteriormente triangular la información entre los grupos de actores ([Anexo G](#)).

3.4.2. Reconstrucción de la experiencia.

En este momento de la sistematización, con los insumos de los pasos anteriores, se triangula la información con los datos obtenidos en las diferentes técnicas, para construir una visión compartida de la experiencia, en la elaboración de un relato a varias voces no solo desde lo que sucedió, sino desde la carga emocional, personal y profesional que representa para los diferentes actores, el cual corresponde al capítulo 2 del presente informe de sistematización.

“La sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una reconstrucción de su trayectoria y densidad a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden “conversar” sobre ella” (Torres, 1997, p.28). En este relato se deben establecer claramente los antecedentes, el momento inicial, el proceso y el momento final, se relacionan aquí los diferentes sentires evidenciados y elementos emergentes del proceso de triangulación.

3.5. Paso 5. Interpretar

3.5.1. La interpretación crítica y elaboración de conclusiones (lecciones aprendidas)

Constituye un proceso de reflexión profunda de la experiencia, donde se relacionan los elementos objetivos y subjetivos, a partir de la identificación de relaciones, factores y sentidos. En este momento la triangulación de los datos y el relato de la experiencia, se cruzan nuevamente con los elementos conceptuales y teóricos, como “otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar” (Cisterna, 2005, p.69)

Al interpretar críticamente no nos ocupamos del qué paso durante la experiencia, sino que avanzamos al profundizar el por qué pasó lo que pasó, cuáles fueron los elementos claves en el curso de la experiencia, de manera que “la sistematización debe convertirse en un hecho educativo, suscitando aprendizajes, y no quedar reducida al alegre o triste relato que poco o nada nos enseñe más allá de las particularidades de una experiencia singular” (Van de Velde, 2008, p.24)

Este proceso responde a los elementos epistemológicos, según los cuales el proceso de sistematización de experiencia debe producir conocimiento y aportar a la construcción de saber

pedagógico. A partir de la relación de los factores que influyeron en la experiencia se determinan los aprendizajes y las lecciones que ya apropiadas se pueden generalizar y ampliar a otros niveles de discusión pedagógica.

3.5.2. Productos de comunicación.

“La sistematización no habrá cumplido plenamente con su objetivo hasta que hayamos comunicado los resultados a quienes tienen interés en ellos” (Van de Velde, 2008, p.112), por lo cual se diseñan estrategias de comunicación que permitan dar a conocer la reconstrucción de la experiencia y su interpretación crítica, para volver a los actores dando campo a nuevas discusiones.

Así, la sistematización llegará a otras personas que puedan aprender de la experiencia y ampliar su perspectiva en nuevos debates. Proponemos como estrategias de comunicación el informe final de investigación, ponencias en diferentes coloquios y eventos académicos, la elaboración de un artículo y principalmente la presentación de la sistematización con los actores vinculados en la instancia sindical y política.

Este informe de sistematización aporta a los docentes desde diferentes roles (investigadores, evaluados, pares evaluadores, dirigentes sindicales, etc.), a la organización sindical distrital a través de la Asociación Distrital de Trabajadores de la Educación – ADE, y en el ámbito nacional en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE, por su importancia para abordar el debate en torno al tema de la evaluación docente en la construcción de la Política Pública.

De igual manera a las universidades, las facultades de educación y la comunidad académica que directa e indirectamente podrán utilizar los resultados de la sistematización. En el

ámbito internacional ha sido socializada y publicada en eventos académicos como el XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización, los días 16, 17 y 18 de noviembre de 2016 en Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco en la Ciudad de México y las III Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos de Investigación en Educación Universidad Nacional de Mar del Plata, en Argentina entre el 27 de junio y el 1 de julio de 2016, enriqueciendo la reflexión en el contexto latinoamericano a partir de la sistematización de nuestra experiencia.

4. La Experiencia

Relato Pedagógico de la Experiencia de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa a Docentes Vinculados con la Secretaría de Educación Distrital 2015 – 2016

4.1. Antecedentes

4.1.1. Había una vez... el debate de la evaluación.

En educación, parece estar claro que la evaluación debe ser integral, dialógica y formativa, para la toma de decisiones y el mejoramiento constante. Y en la evaluación a los docentes, no hay mucha diferencia desde una mirada pedagógica, es necesaria e importante, además es inevitable y constante durante las diferentes actividades que incluye la labor de enseñar, permitiéndonos la retroalimentación para mejorar el quehacer pedagógico y didáctico. Es claro que “debemos ser evaluados como un ejercicio para repensarnos, para mejorar y para seguirnos formando” (EParE2).

Muchas veces se ha creído y afirmado que los docentes no queremos ser evaluados, pero eso no es cierto, así como valoramos a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, sabemos que debemos hacerlo también con la práctica pedagógica, para complementar y desarrollar el proceso formativo, teniendo como objetivo la cualificación de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Estamos seguros que,

La evaluación es un proceso y una necesidad del ser humano; todos los días debemos evaluar lo que hacemos y mejorarlo, pero la evaluación no debe tener un sentido punitivo, debe ser siempre para mejorar nuestro quehacer, tanto nuestro quehacer pedagógico como didáctico, como nuestro quehacer y nuestro rol dentro de la institución educativa. (EDirS1)

Sin embargo, ha pasado ya bastante tiempo y, como se dice, ha corrido mucha agua por debajo del puente, en los debates y resistencias del magisterio colombiano ante la evaluación docente. Los maestros seguimos convencidos que “cuando se evalúa para corregir, para mejorar, para formar es importante. Lo que no podemos es evaluar para castigar y para sancionar” (EDirS2). Las orientaciones de organizaciones económicas internacionales y organismos multilaterales, la concepción gubernamental y las medidas para la implementación de esta evaluación en respuesta a una política neoliberal, le dan a la evaluación un carácter fiscalista, punitivo y sancionatorio, que ha llevado a que tengamos “ese concepto negativo de evaluación ya metido” (EParE3)

El tema de la evaluación ha tenido una carga ideológica muy grande desde la política neoliberal y en ese contexto las propuestas del magisterio de evaluación no punitiva, son más difíciles de lograr y por supuesto, cualquier propuesta va a tener siempre una puertita para que el gobierno la convierta en una evaluación punitiva. (EDirS3)

Como magisterio continuamos exigiendo que la evaluación debe ser cualitativa, personal y colectiva, para atender a las características y particularidades del encuentro de subjetividades que se da en el hecho educativo, la evaluación no debe centrarse exclusivamente en estandarización y resultados, sino considerar diferentes factores asociados y la formación de ciudadanía. “Yo no puedo evaluar simplemente el trabajo del maestro con contenidos, saber y conocimiento, si no también, cuál es su papel sociológico y cuál es el papel que cumple en la construcción de un nuevo ciudadano, un nuevo ser humano” (EDirS1). De manera que se logre que la evaluación sea asumida como un apoyo, que hace parte fundamental de la práctica

pedagógica, en tanto sea “una evaluación que debe hacer el docente más sobre sí mismo, debe ser reflexionada” (EAseS1).

Ya desde el año 1999, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE, venía resistiendo a la implementación de medidas de evaluación trazadas por la política neoliberal. Pero,

El gobierno en el año 2001 derrota a FECODE, por una mala conducción. La Federación que va a una negociación con el gobierno va con un criterio: Todo o nada, patria o muerte... En este paro hubo más de 95% de los trabajadores de la educación en conflicto y el gobierno tomó una decisión, nos sacó del situado fiscal y nos metió en el Sistema General De Participaciones – SGP y nos derrotó porque nos impuso una sola bolsa desde el punto de vista económico. Antes se manejaban bolsas separadas para salud, educación, agua potable y saneamiento básico. Nos metieron en una sola bolsa y por supuesto que de la plata de educación, como los otros criterios son muchos más importantes: más importante es salud, saneamiento y agua potable que educación, pues le fueron sacando recursos. (EDirS3)

Producto de esta derrota que cambio la financiación de la educación pública surgen diferentes normas y entre estas, el Decreto Ley 1278 y la Ley 715, creando varios procesos para la evaluación docente: de ingreso, de período de prueba, anual de desempeño y para el ascenso salarial la de competencias, poniendo de manifiesto una concepción del Estado en la que la evaluación es asumida como un instrumento de control ideológico y político que permite uniformar el perfil, instrumentalizar la labor de los docentes y desmejorar las condiciones laborales.

“Cuando el gobierno une las dos cosas: el quehacer del docente con su posibilidad de ascender y mejorar económicamente, lo que plantea es un problema punitivo frente a la evaluación, la evaluación se vuelve punitiva y también fiscalista” (EDirS1). Esta evaluación de competencias es considerada *nefasta*, al ser implementada sin ningún sustento o análisis académico o pedagógico y después de varios intentos gubernamentales por congelar los ascensos y disminuir el pasivo pensional, responde a criterios de control y disponibilidad presupuestal, limitando la posibilidad de ascender o reubicarse salarialmente. “Al estar determinada la educación desde lo económico es natural que haya una evaluación que tenga como principio los fundamentos de la economía, nada más obvio” (RDocE1) y además, se emplean sus resultados para crear una opinión negativa del magisterio y estigmatizar la educación pública.

En este panorama, FECODE defiende que la evaluación no debe estar ligada a las condiciones salariales del docente, por el contrario, debe relacionarse con una política de formación permanente bajo responsabilidad del Estado, y rechazando esta forma de evaluación plantea y defiende tres criterios para el ascenso: Formación, tiempo y producción académica.

4.1.2. La voz del evaluado por competencias.

La evaluación de competencias lejos de acercarse a consolidar una cultura de la evaluación, procesos de reflexión o mejoramiento,

Buscaba principalmente era la formación de los maestros orientados a unos logros direccionados por el ministerio, totalmente descontextualizados de las instituciones educativas, de las áreas disciplinarias y obviamente de la pedagogía, pero que además tenía una función principal: el recorte presupuestal. (EAseS3)

Se realizó a través de una prueba escrita, en la que,

El gobierno establece un tipo de perfil en la pregunta, para saber qué tipo de maestro quiere colocar en la escuela, entonces le gusta más el maestro que es operativo, el maestro que es instrumentalista, el maestro que aplica la política de estado y no le interesa el maestro que es crítico, ese maestro que es democrático, ese maestro que es reflexivo, eso no le interesa. (EDirS1)

Durante su aplicación, los maestros sentían que “las preguntas eran muy ambiguas y las respuestas eran muy similares, muy parecidas unas con otras y entonces cuando terminaba la evaluación, no sabía a ciencia cierta cómo le había ido, porque todas las respuestas eran válidas” (EDocE5). Posteriormente en su valoración “no se sabían cuáles eran los criterios para evaluar, para calificar esas pruebas” (EDocE6).

Al llegar los resultados del proceso “ya se sentía uno como defraudado” (EDocE2), “parecía ser que el resultado era con base a lo que tenía el gobierno de recursos para poder ascender profesores” (EDocE3). En general, para muchos maestros que por varios años se presentaron y nunca aprobaron esta evaluación, el balance era de tristeza, decepción y frustración. Era “tenaz, porque se tenía la ilusión de mejorar las condiciones económicas” (EDocE6) y por el contrario, terminaba sintiendo “que no había cumplido el objetivo académico y además en la enseñanza, de sentirse capacitado, con respecto a lo que está haciendo y valorado, con respecto al trabajo que está haciendo” (EDocE1)

Aún quienes aprobamos, podemos considerar que “con esa evaluación no se medía si un maestro era bueno o no era bueno” (EParE2) de igual manera, que quienes no habiendo logrado superarla y plantean que “era más de conocimientos generales, más que una evaluación de docente de aula, que pudiera ser de una evaluación del diario vivir que uno tiene con los niños. (EDocE2)

Parece que fueran pocos los docentes que trascendieran en la reflexión de estos resultados, logrando considerar los motivos de fondo de estos o haciendo burla cuando fuera necesario.

Me quede con 78 puntos. Me dije: que torpe eres, con razón eres tan mal profesor, mediocre, mentecato y aun así te crees inteligente y superior y, ese diablillo que es la conciencia, se reía mientras me miraba en el espejo del baño. (RDocE1)

Una cosa sí parece clara de la vivencia de la evaluación de competencias,

Tiene el doble propósito, por un lado logra detener los ascensos sobre la base de que pueden ascender solamente con base en los recursos que disponga la administración y no con base en los títulos, virtudes y capacidades de los maestros. Pero el otro punto que ha sido muy mal utilizado, o bien utilizado por parte del gobierno, es que los maestros pasan la prueba pero como ponen el termino de 80, entonces es un negocio redondo, se plantea que el maestro se rajó sacando 79,9 y es con lo cual han sustentado entre comillas que el magisterio estatal... que el maestro y la escuela pública no somos viables. (EDirS3)

Ante este panorama, “se logra un acuerdo que mientras se consensua un nuevo modelo pues se estableciera la última evaluación de competencias en el año 2014” (EAseS3)

4.2. Luchando Acuerdos (Febrero – Mayo 2015)

4.2.1. En el marco de la Negociación Colectiva.

En continuidad con las duras críticas y análisis de la evaluación de competencias, FECODE incluye la solicitud de un nuevo modelo de evaluación en el pliego de peticiones que

radica, acorde a lo establecido en el Decreto 160 de 2014, que reglamenta los procesos de negociación colectiva.

El 26 de febrero de 2015, día en que la FECODE presenta su pliego de peticiones acompañado de una gran marcha de docentes hacia el Ministerio de Educación - MEN, se empezó a sentir lo que sería el proceso de negociación, ya que la Ministra de educación no tuvo la disposición para recibir a los integrantes del Comité Ejecutivo. (EAsE4).

Dando cumplimiento a lo establecido en la legalidad, se da inicio a la negociación cumpliendo los tiempos y metodología,

Inician lentamente las sesiones de trabajo entre el equipo de negociadores, sin ningún avance sustancial en el grueso de las peticiones, mientras que transcurría el tiempo la actitud del gobierno nacional a través del equipo del MEN era de total despreocupación, agotando los tiempos de la negociación y sus respectivas prorrogas. (EAsE4)

Sin otra alternativa, sin avances en la negociación y ante las tensas relaciones con el gobierno, la Federación decide determinar un cese indefinido de actividades a partir del 22 de abril de 2015, pues “se agotaron las instancias legales y no existió voluntad de acuerdo por parte del MEN y ahora no queda más que negociar en medio del conflicto laboral” (EAsE4). Iniciado el paro, los docentes participaron activamente y en unidad, las actividades fueron muy organizadas y positivas, permitiendo conocer diferentes puntos de vista y expresar las situaciones del magisterio.

Durante la planeación de las diferentes actividades “se hizo énfasis en muchas situaciones de la comunidad, con los estudiantes, con los padres, con la mayoría de la comunidad educativa” (EDocE1). La activa y constante motivación de los docentes se mantuvo y debemos destacar que “por primera vez los del 1278 hicimos una presencia fuerte” (EDocE6). El paro se prolongó por semanas, con

Marchas, mítines y plantones en todo el país, en donde los maestros mostraron una gran combatividad, resistencia y sobre todo gran creatividad a través de las redes apoyando la causa de los maestros y caricaturizando al gobierno y especialmente a la ministra de educación, Gina Parody. (EAseS4)

4.2.2. La complejidad de la negociación

A pesar de la negativa para negociar de parte de Gina Parody, que exigía el levantamiento del paro para retomar las conversaciones, la presión del magisterio y algunos sectores de la sociedad obligan al gobierno a dialogar en un ambiente complejo. Entre tensiones y concepciones radicalmente distintas que están representadas entre el gobierno y FECODE, se avanza hasta lograr algunos acercamientos y posteriormente un acuerdo. Tras profundos debates en pedagogía y didáctica, algunos consideran que, “fuimos capaces de demostrarle al gobierno la incompetencia de las competencias” (EDirS1) para acordar un nuevo modelo de evaluación.

Se alcanza en la negociación establecer una Evaluación Con Carácter Diagnostico Formativa – ECDF, como una opción para derrotar la evaluación de competencias en su carácter fiscal, economicista y descontextualizado de la labor docente, buscando destrabar los ascensos y reubicaciones salariales. Pero ante todo la ECDF surge del debate y antagonismo entre el MEN y FECODE, en un proceso donde se debió ceder por parte del movimiento sindical, pues “Hay

mucha tensión cuando se sienta con el gobierno, pero también hay que buscar la posibilidad del entendimiento” (EDirS1).

Cuando usted va a negociar con el contrario, lleva una posición que quiere que ganen los trabajadores y va a negociar con el gobierno que quiere que gane el gran capital... y darles poco a los trabajadores. Tiene que haber flexibilidad, una negociación es como un caucho, tira y encoge, en el caso nuestro de acuerdo a la capacidad de movilización, entonces así mismo se va ajustando la negociación. (EDirS3)

Por tanto, cuando “el gobierno no aceptan los tres criterios, entonces se plantea que la evaluación sea diagnóstico formativa” (EAseS2) para lograr los ascensos, FECODE “plantea como propuesta, algo que se venía discutiendo con anterioridad... y que se había propuesto en el estatuto docente, no como modelo de ascenso y reubicación, sino como un modelo de mejoramiento continuo de la labor de los docentes” (EAseS3), se retoma la ECDF como una opción, por sus antecedentes en discusiones sindicales y como una salida para enfrentar el carácter punitivo de la evaluación.

Tras todos los balances positivos de las actividades paro, la unidad de los docentes y los logros alcanzados, al llegar a un acuerdo para el levantamiento del paro vinieron “desilusiones, a veces las negociaciones no son como se quieren” (EDocE2). La negociación generó quejas y juicios negativos en constante aumento, se diversificaron las reacciones ante el cambio del modelo para ascenso, pues “la maldita evaluación, era la gran piedra en el zapato” (RDocE1).

Para algunos sectores de la dirigencia sindical, en el marco de esta difícil negociación, es clave para lograr un acercamiento para el acuerdo que,

La joya de la corona era derrotar la evaluación de competencias y destrabar los ascensos por un acto de justicia, porque los maestros tenemos las virtudes y las calidades para ello. Si el gobierno queda derrotado en ello, la Federación en ese caso, no mantiene los tres criterios, no reniega de ellos, sino que simplemente asume una figura que ya el magisterio históricamente había tenido planteada y aprobada para la evaluación de desempeño, y lo trae para reemplazar la evaluación de competencias y en ese orden de ideas, el hecho de que no sea punitivo y fiscalista, es la esencia del tema. (EDirS3).

4.3. ¿Logro o Traición? – (Mayo 2015)

4.3.1. El tierrero por levantar el paro

Cuando se dan los acercamientos “hubo un ejecutivo que por protagonismo dijo: sí, ya prácticamente esto está listo” (EDirS3), sus declaraciones y el ataque de medios que venía llevando el gobierno, generaron reacciones de incertidumbre, desconfianza y enojo que resultaron en un total rechazo a los acuerdos, aún antes de conocerlos bien. Se dio gran influencia de las redes sociales por donde se difundía rápidamente información falsa y rumores para predisponer negativamente a los docentes.

Aquella mañana del 6 de mayo, estaba programada “la marcha final cuando hubo la toma de Bogotá, que íbamos a hacer campamento y la gente se enfureció contra la Federación, no dejaban hablar absolutamente a nadie” (EDirS1), desde el inicio “cuando empezamos en la 26 con 30 a caminar, empezaron los letreros: ¡No a los preacuerdos!” (EDirS3). Es evidente que “hubo un problema de comunicación con respecto a ese último día” (EDocE1), en medio de la desinformación, la expectativa y la reacción de sectores muy agresivos, repentinamente “se supo la noticia que la evaluación docente no sería más por medio de un examen” (RDocE6). Y en

respuesta a la información del preacuerdo se generaron agresiones contra la Federación y los líderes sindicales en los diferentes niveles, uno de ellos afirma que “todo el tiempo durante la marcha que duro unas tres o cuatro horas, la gente putiaba, regañaba, que ¿cómo así? que ¿cuál preacuerdo?” (EDirS4).

Posteriormente, se da “el segundo round, es la Junta Nacional de FECODE, por la presión que había afuera en las calles” (EDirS3), haciendo de este otro escenario de tensión en la toma de decisiones. Gana por mayoría en votación avalar el acuerdo para el levantamiento del paro, al parecer “el panorama fue muy claro, es decir, sabíamos la importancia de suprimir la evaluación de competencias, así no fuera, por ahora, por los tres criterios” (EDirS3).

Incluso en esta ocasión, cosa que no había ocurrido en los paros anteriores, FECODE cumple con el requisito, de que solamente cuando el gobierno mande el documento por escrito, la Junta Nacional lo discute, que fue lo que ocurrió. Y en esta ocasión también, diferente a todas las demás el Comité Ejecutivo se rodeó hasta del Comité Ejecutivo de la Central (Central Unitaria de Trabajadores – CUT). (EDirS3)

Continuaban, sin embargo las presiones de parte del gobierno, de los medios y de algunos sectores del magisterio, que hizo que algunos dirigentes intentaran hacerse a un lado o congraciarse en la toma de decisiones para cuidar el pellejo, aunque lo que se venía no iba a hacer diferencias entre dirigentes sindicales. A la madrugada del 7 de mayo se levanta la sesión y se determina el levantamiento del paro, pero “siempre que se levanta un paro, no es nuevo... hay gente conforme e inconforme” (EDirS4), se viene una explosión de reacciones, entre las cuales uno de los puntos centrales es la evaluación para ascenso y reubicación salarial.

Parece cómico pensar que si “se pone uno a mirar ¿Cuál paro no se ha levantado en medio de un tierrero interno? Al parecer: ninguno” (EDirS3). Históricamente el levantamiento de un paro ha generado discusiones, conflictos y divisiones entre el magisterio. Así que en esta oportunidad se hicieron difíciles los espacios sindicales en todos los niveles,

Luego del paro del magisterio en el cual se acordó entre los negociadores de la FECODE y el gobierno unos puntos, hubo de todo entre los profesores. Gritos de vendidos, mafiosos, altercados cual verduleras – disculpas a estas honorables damas – en la plaza pública y otras tantas manifestaciones que aún persisten... uno de esos puntos que fue y sigue siendo caldo de cultivo para nosotros los docentes es la famosa evaluación para ascenso. Esta dejaba de ser la prueba escrita y pasaría de manera transitoria a ser un vídeo de la práctica en el aula del docente. (RDocE1)

A nivel distrital las primeras divisiones, tensiones y debates se dieron por el levantamiento del paro y luego se fueron trasladando, “la evaluación al estar atada a ese levantamiento del paro, de entrada llegó al magisterio con una percepción negativa” (EDirS4),

Desfavorable todo el tiempo, donde la percepción fue que no se ganaron cosas frente al paro, sino que por consiguiente se perdieron muchas otras, que la evaluación anterior era mejor que esta ECDF, que se había pasado de algo malo a algo muy malo, que traía muchas desventajas y que realmente, iba a ser muy complicada, más compleja, requería mucho tiempo y mucho más que la anterior evaluación. (EParE2)

Se presentaban desde dificultades de comunicación, especulaciones y rumores, hasta agresiones y amenazas. La inconformidad y el enojo por el acuerdo se daban sin tener conocimiento pleno del documento o argumentación, “es decir, la gente estaba muy disgustada, pero la gente no sabía en general por qué” (EDirS3). Evidenciando falta de formación política, de memoria histórica y el desconocimiento de la estructura organizativa de la Federación. Los problemas de comunicación, el impacto de los medios masivos y las especulaciones por redes sociales hicieron imposible que se valoraran los acuerdos comprendiendo los alcances de la negociación y sus resultados.

La derecha trata de contribuir con la división de FECODE y construir sindicatos alternos y entonces había gente, que es imposible creer que sean maestros por el lenguaje, porque el lenguaje del maestro debe ser un lenguaje florido, pedagógico, político y encontramos cosa desde un madrazo en adelante, hasta diciéndole a la gente que íbamos a perder la vida en unas amenazas de esa naturaleza, entonces eso impacta. (EDirS1)

La Asamblea General de Delegados y los Circuitos se convirtieron en el tercer round, fue muy difícil rendir los informes en tarima, ambientes agresivos y de inconformidad, donde “le podías decir a la gente que ahí decía lo que decía, pero la gente no lo creía” (EDirS3). Era tal la situación que se dieron campañas negativas por Whats app y redes sociales, ataques, tomas y daños a la sede, básicamente “tomaba mayor fuerza el tema de la ECDF, como la manzana de la discordia, ya que se acusaba a la Federación de traicionar los tres criterios” (EAsE4), de negociar en contra de los docentes del 1278 y “se vendió el nuevo modelo como una pérdida, como una rendición, como que son unos vendidos, es decir, como que nos entregamos en ese paro que tenía fuerza” (EParE1)

4.3.2. Las primeras resistencias

“Entonces algunos sintieron como una ganancia el hecho que se haya cambiado y otros quedaron aburridos, porque sintieron que era una intromisión que fueran a grabarles su práctica docente” (EParE3). Entonces, a pesar de que se requería un proceso para que los docentes pudieran ascender y las grandes expectativas que surgen ante este proceso de evaluación, lo más evidente es que el instrumento video divide las opiniones, argumentando que vulnera la autonomía o que no puede abarcar y reflejar la realidad de las aulas y la complejidad del trabajo docente.

Su origen fue fruto de un paro que se levantó y que a la gente le molesto. La ECDF está pagando algo que no tiene la culpa y es precisamente la forma como se dio. Primero, la diagnostico formativa llevaba muchos años en el imaginario de la dirigencia, mas no de las bases, entonces se piensa que estos ejecutivos se la inventaron y dicen estos manes hicieron eso. Y segundo nace atado a lo que la gente vivió el 7 de mayo, el levantamiento del paro, entonces la gente se quedó en lo emocional y eso emocional ha hecho que la parte teórica de la evaluación no tenga como esa independencia y entonces la gente habla de la ECDF y quizá no conoce ni todo el contexto teórico pero lo que dice es que nos vendieron y entonces termina pagando una culpa que no tiene. (EDirS4)

Es en este punto, en el que surgen las principales reacciones y resistencias ante la ECDF, divididas como las opiniones, emocionales y particulares según la diversidad de experiencias, es claro que reinaron los juicios negativos. “¿Por qué un video? ¿Por qué a mí me van a grabar? ¿Por qué tengo que actuar?” (EDirS2) expresaban los maestros, las quejas no se hicieron esperar, la frustración de quienes ya habiendo ascendido y ahora no se podían presentar y se sentían

estancados o *castigados*, los juicios de valor: “eso es un teatro, eso es una farsa, eso es una mentira, lo ponen a uno a hacer esas bobadas que para uno actuar, y que no sé qué” (EDocE6). Y por supuesto las comparaciones: “¡Es que ahora somos los payasos que tienen que ser grabados para poder pasar, para que otro juzgue su trabajo” (EParE2).

Pocos docentes pensamos que “independiente de que digan que nos vendieron o no nos vendieron, sí se lograron cosas” (EDocE6), y a pesar del posible desagrado inicial y las altas expectativas por el éxito del paro en los diferentes puntos “analizando con mucha más calma se puede dar cuenta, evidentemente que nos tocaba en ese momento. Ya después iba a ser mucho más complicado cualquier otro avance” (EDocE1). Se llega a considerar el sindicato como una compañía y reconociendo los esfuerzos por ganarse este espacio, reconociendo como “una cosa súper valiosa que dieron la oportunidad a las personas que no habían ascendido o que no habían tenido la oportunidad de reubicarnos salarialmente” (EDocE6) y el curso para quienes no superen la evaluación y que permite garantizar la mejora salarial.

4.3.3. ¿Seres humanos o simples traidores?

Este momento de contradicción recayó principalmente sobre los dirigentes y líderes sindicales, quienes recibieron amenazas, agresiones simbólicas y por redes, caracterizadas por lenguaje soez y vulgar.

Fueron espacios donde los que argumentáramos los logros de la negociación y estuviésemos de acuerdo con lo firmado, éramos silbados, vituperados y tildados entre otros epítetos de traidores y entregados. En la Asamblea de Delegados se sentía la hostilidad hacia todo lo que fuera cercano a FECODE, reinaba un ambiente de irracionalidad, en donde ni se permitía el uso de la palabra a aquellos

asambleístas que tuviésemos una posición contraria a considerar la firma de acuerdos como un error del movimiento, se buscaban culpables a diestra y siniestra, parecía la santa inquisición del magisterio bogotano. (EAseS4).

Esto por supuesto, afecto la cotidianidad y vida personal de dirigentes sindicales a nivel nacional y distrital en diversas formas, desde “un montón de canas” (EDirS4), afectaciones a la salud, estigmatizaciones por redes sociales, hasta “cuando llega la amenaza, el sufragio, la llamada” (EDirS1) y se alcanzan situaciones incluso de “exponer la vida porque había gente enardecida que le pudo pegar un palazo, haberlo matado, alguna cosa porque la masa es bruta” (EDirS1).

Son momentos que llegan a doler mucho en algunos casos pues “se esperaba más solidaridad de la gente que conoce su trabajo, que alguien desconocido putié pues vale y venga, pero que sea la gente que ha visto el recorrido, duele” (EDirS4). Reinaba una intranquilidad que genera preocupación al interior de sus familias y profundas reflexiones personales.

Para dirigentes sindicales de largas trayectorias, el paro del 2015 es considerado como el momento más difícil y de mayores enfrentamientos, ante lo cual se requiere “tener, mejor dicho, la calma más grande, porque ningún acto de provocación puede ser respondido” (EDirS3). Nadie parecía pensar en cómo se sentía este momento por los dirigentes sindicales, sus relatos no tenían validez, ante las críticas y la supuesta traición a los nuevos docentes. Sin embargo, lo que sucedía era que su experiencia desde lo humano, también era profunda y diversa:

Estaba en medio de un patio, pero yo estaba asfixiado... salí, me quedé con un par de compañeros y me quede sentado, creo que unos 20 minutos, como respirando, procesando, ¡Juepucha! 20 o 25 minutos ahí... ¡Sentado! Viendo, procesando...

agotado, de energía negativa muy lleno, digamos que debo confesar con un poco de tristeza” (EDirS4)

Algunos expresan que encontraron fortaleza en la formación académica, ideológica y política para superar esta situación, “si no es por eso, queda uno demolido” (EDirS3), a fin de cuentas, “un dirigente no se hace de la noche a la mañana, ni echándose un solo discurso sino que la gente tiene que entender qué es un dirigente y tiene que ganarse el reconocimiento” (EDirS1).

4.4. Llenando De Contenido – (Mayo – Agosto 2015)

Se consolida entonces la ECDF como fruto de la negociación “pero ya venía siendo impulsada como una consigna desde hace rato, desde la Ley General, desde el Movimiento pedagógico siempre se buscó una evaluación que fuera diagnóstica... y formativa. El gran problema es que no se llenó de contenido” (EDirS4). Al no existir una propuesta consolidada y apropiada por las bases, “después de la negociación entre FECODE y el gobierno nacional, todos empezaron a hacer especulaciones con respecto a cómo iba a ser la posibilidad de evaluar” (EDirS5)

A pesar de ser aprobada por la Asamblea Federal no se había profundizado el debate frente a las características y alcances de una Evaluación Diagnóstica y Formativa. “Surgió ahí de pronto, por esa chapa, por esa bandera histórica y de pronto pareció fácil decir hagámosla diagnóstica formativa... pero ¿había un contenido? O fruto de la negociación tocó sentarse a decir: oiga marica y ahora ¿qué hacemos?” (EDirS4).

Ni siquiera FECODE tenía una propuesta de evaluación diagnóstica, lo que había era un artículo en un documento sobre estatuto único de la profesión docente, en

el que creemos que la evaluación debe ser cualitativa, pero no había más.

Entonces al otro lado estaban los maestros que gritaban cosas, que no sabían de qué hablaban, y del otro lado estábamos quienes creíamos que teníamos que construir una nueva propuesta y nos pusimos a construirla. (EDirS1)

Estaba clara “la esencia teórica, más no un desarrollo y es ahí, cuando se logra este acuerdo que se le da esta tarea al Centro de Estudios e Investigaciones Docentes - CEID de FECODE” (EAseS3) quienes cumplen un rol muy importante para lograr concretar y establecer la ECDF. “Hubo muchas cosas que fueron cambiando, que se fueron especificando con respecto al modelo, porque inicialmente se sintió más agresivo, más alejado, como ¡Venga lo miramos! ¡Y listo! ¡A ver qué pasa!” (EDocE1).

Iniciaron una serie de conversatorios, reuniones, seminarios, coloquios, etc. Con expertos, académicos, escuelas normales, intelectuales que tenían algo que decir en el tema de evaluación y desde allí empezar a perfilar el nuevo modelo.

Contando con juicios de expertos y conceptos de universidades. (EAseS4)

Se instala entonces una mesa para concretar el diseño del modelo, en la que “la dinámica era tensionante ya que el gobierno pretendía imponer sus lógicas y FECODE por supuesto a no dejar, a proponer unas diferentes, esto se convirtió en un tira y afloje, en donde no se avanzaba y el tiempo pasaba” (EAseS4). Amalgamar posiciones tan distantes y el talante de las personas que estaban al frente de la negociación complejizaban aún más el proceso, mientras que desde las bases y diferentes sectores del magisterio continuaban los ataques, las especulaciones y las sentencias tanto a la ECDF como a quienes participaban de este proceso, tal vez hubiese sido más sencillo si “las negociaciones fueran más abiertas y públicas, para que la gente supiera lo que se está negociando y que no es fácil con el ministerio, es un monstruo gigante” (EAseS3).

El punto más difícil fue cuando se estaban discutiendo las minucias del modelo, básicamente se acordaron unos principios, unos criterios, unos componentes y luego se entró a discutir los aspectos a evaluar, en esa discusión hubo muchísimas dificultades, hubo roces, enfrentamientos personales, hubo presiones de lado y lado. (EAseS1)

4.4.1. La posición del asesor

En este proceso, como se mencionó, el CEID tuvo un rol fundamental y determinante para consolidar el diseño del modelo para la ECDF, así que era otra compleja realidad la que se vivía al interior del equipo. La exigencia de discusión y lectura juiciosa estableció una dinámica exigente para construir una propuesta sustentada conceptualmente y avanzar en el proceso, lo cual afectó sus tiempos y vida personal, así como las actividades del CEID, obligando a posponer otras actividades fundamentales.

No fue un proceso fácil, existían grandes presiones sobre los integrantes del equipo asesor, eran juzgados, agredidos, acusados y atacados por su participación en este diseño, y aún más aquellos docentes 1278, sobre quienes recaía un mayor compromiso. Al interior del equipo se presentaban diferencias desde lo conceptual, lo metodológico y lo político, también roces y tensiones, pero además estaban las orientaciones y demandas de parte del Comité Ejecutivo. Parece que un asesor termina siendo “la pieza más central de un sándwich, pero un sándwich como de hierro, ahí aprisionado por unas maquinarias poderosas que buscan constreñir el trabajo, las perspectivas y las ideas” (EAseS1).

A lo largo de este desarrollo se vivió de todo, “hubo algunas satisfacciones, muchas tensiones y polémicas, también grandes decepciones... construir internamente el modelo fue

difícil, porque en temas de evaluación, el magisterio en común y la comunidad académica, incluidas las universidades, están en una torre de Babel” (EAseS1). A la vez, participar de las negociaciones permitía “darse cuenta que estar afuera y criticar es muy fácil, pero cuando se está adentro es muy difícil” (EAseS3). Al interior de la dirigencia sindical frente al tema de la evaluación docente y particularmente de la ECDF, existieron debates y diferencias académicas y políticas, ante las cuales los dirigentes nacionales enfatizan que siempre se busca el consenso y la unidad para poder presentar propuestas y enfrentar la negociación con el gobierno.

Tuvimos que ceder muchísimo para que el proceso no se rompiera, ya que esa era una fuerte directriz del Comité Ejecutivo, cuando se logró consolidar la matriz general, con instrumentos y sus respectivas ponderaciones, se firmó conjuntamente y se emitió un decreto que reglamentaba la nueva ECFD, así quedo bautizada. (EAseS4)

4.5. ¡Habemus ECDF! – (Agosto – Septiembre 2015)

Tras la tensa negociación y con la expedición del Decreto, aparece el humo blanco. “Este nuevo modelo se fundamenta en cuatro criterios que son contexto, reflexión y planeación, praxis y ambiente de aula” (EAseS2), se basa en la observación de una clase a partir de la realización de un video, con unos momentos y especificaciones. Se acompaña de otras fuentes de información a través de otros instrumentos: encuestas, evaluación de desempeño y autoevaluación.

Se priorizo a los docentes que no habían logrado su ascenso y reubicación salarial con la evaluación de competencias, es realizada por pares evaluadores y no incluye portafolio y multidimensionalidad propuestas por el gobierno, entonces “el maestro se ve en su práctica y es lo que muestra, no una respuesta en un papel” (EParE2)

Pretende valorar la práctica educativa y pedagógica del docente, su quehacer en el aula y su reflexión, para generar un diagnóstico y a partir de las dificultades permitir procesos de formación y mejoramiento. Es decir que “quiere abarcar un poco más con respecto al quehacer del docente dentro del aula, ver el profesor más integralmente con respecto a los diferentes aspectos que influyen en su quehacer” (EDocE1).

Es clave que “en el diagnóstico debe también diagnosticarse el entorno donde está la escuela, el entorno donde viven los estudiantes, el entorno social que tiene un impacto sobre la escuela y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje” (EDirS1). Así “se logró romper el esquema de competencias por un lado y por otro, permitir al maestro reflexionar un poco más sobre su práctica pedagógica” (EAseS1), es decir, que favorece mejoras en el quehacer docente al verse a sí mismo y autoevaluarse, manteniendo la estabilidad laboral y evidenciando prácticas innovadoras y valiosas, permitiendo “ver más allá de lo cognitivo y de lo conceptual” (EParE3).

4.5.1. Continúan las resistencias.

Consolidado el modelo viene una segunda ola, todos los cambios generan rupturas y es normal que vengan reacciones, se mantenía la incertidumbre por la continuidad del proceso, se difundieron nuevas creencias y mitos frente a la ECDF. Muchas de las resistencias que se expresaban “no tienen en cuenta la esencia de la evaluación, sino que simplemente es el video... se piensa que es una actuación, que tenemos que hacer algo diferente en el aula y el video hace que los profesores salgan de su zona de confort” (EDocE6). El desconocimiento del modelo lo redujo al video, dejando de lado otros aspectos e instrumentos.

Algunos discursos negativos de ciertos sectores o posturas sindicales, la desinformación y la presión por redes sociales hacían mantener y crecer la imagen negativa de la evaluación

afectando la unidad del magisterio, sin permitir un debate amplio, respetuoso y estructurado en el tema. Entre las principales razones para estar en desacuerdo con la ECDF se planteaba que mantenía el control fiscal, que se valoraba el trabajo por otro docente y por supuesto, “un rechazo al video, a muchos maestros no les gusta que su clase sea observada y mucho menos mediante un video” (EAseS1).

Entre las posiciones contra la evaluación se radicalizaba la creencia “que era una evaluación idéntica a la de Chile” (EAseS2), que constituía una traición a los 3 criterios y a los docentes 1278, incidiendo en estos conflictos el desconocimiento de la propuesta de FECODE y las características de la negociación.

4.5.2. Contando el cuento

La posibilidad de participar en esta construcción e incidir en la nueva evaluación, dio también “la oportunidad de interlocutar con los maestros... los compañeros del CEID y los ejecutivos de FECODE pudieron contarles a los maestros cómo era el mecanismo de evaluación.” (EDirS1)

Este proceso de socializar e ir a explicar las características e instrumentos de la ECDF, implicó presencia de dirigentes sindicales e integrantes del CEID en diferentes contextos y encuentros sindicales, siendo los colegios los ambientes más tranquilos para realizar la tarea. Igualmente “en las regiones había actitud de escucha y análisis” (EAseS2), entonces esta disponibilidad permitió que “la propuesta fue bien recibida, habían pocas voces disidentes porque en las regiones la mayoría de docentes vienen de normales y tienen ya una cultura de la evaluación y la revisión de la práctica... en las regiones, muchos de los debates se dieron fue hacia el Ministerio” (EAseS3). En cambio,

Encontramos en Bogotá escenarios con algunos profesores que seguían con los epítetos y las injurias, diciendo que este era el modelo chileno, que el video como instrumento se lo había inventado el Banco Mundial y la Fundación Compartir, que habíamos permitido la pérdida de la autonomía profesional y la libertad de la cátedra, que era mejor la evaluación de competencias, que nadie iba a ascender o reubicarse, que habíamos traicionado al movimiento y éramos los representantes del neoliberalismo al interior del magisterio, que habíamos convertido a los maestros en verdugos, entre muchos otros calificativos. (EAseS4)

A nivel distrital, se vivía un ambiente de no escucha para la socialización, “se nota más la inconformidad, hay más discursos, más manifestaciones, la gente protesta, las reuniones en la Asociación Distrital de Educadores - ADE son imposibles de hacer” (EAseS1), contrario a realizar este debate tan necesario de manera respetuosa y constructiva, “hay sectores en Bogotá, principalmente políticos que en su afán de protagonismo han generado una guerra contra la Federación, desviando el debate del enemigo central que es el gobierno, donde terminaron echándole la culpa de todo a FECODE” (EAseS3).

Entonces, cuando se enfrenta uno a los maestros, se enfrenta a una nueva cohorte de maestros que no tienen formación política ni ideológica, unos maestros que son inmediatistas, que quieren resultados ya y en una negociación – si las FARC llevan cuatro años -, pues nosotros simplemente en una mesa de negociación, los resultados no los podemos entregar al día siguiente. (EDirS1)

4.6.¡Al Campo!... Y Extra Tiempo – (Septiembre 2015 – Junio de 2016)

Inicia entonces formalmente la implementación de la ECDF, a pesar de la gran apatía al proceso, el nerviosismo, las dudas y la negativa percepción de esta propuesta. “Como es un modelo nuevo, era innovador, no lo habíamos utilizado, entonces hay resistencias reales o sea hay una tensión” (EDirS1), en la cual, el acceso oportuno a la información veraz del proceso, podía hacer una gran diferencia, esta circulaba a través del ICFES, del correo electrónico, directamente en la Plataforma Maestro 2025 creada para la ECDF y en los espacios sindicales de la ADE y FECODE. Los docentes también se informaban a través de compañeros y redes sociales.

Para ser evaluados “compraron el pin y debieron esperar las indicaciones porque aún no había nada escrito, todo era especulación y chismes” (RDocE6) y una vez lista la plataforma, publicados los Manuales de Auto grabación y las Revistas de Rúbricas era el momento de dar curso a los diferentes instrumentos. Se dan tan diversas realidades, experiencias y anécdotas como es plural el magisterio, respondiendo a las particularidades y contexto de cada acción educativa, según el nivel, el área de enseñanza, la imagen previa de la evaluación, cada docente vivenció su proceso en “una alternativa que es totalmente diferente y es enfrentar al maestro a una cámara, el maestro no tenía experiencia y se asustaba” (EDirS1), entonces el instrumento video empezó a genera estrés e inquietud en los docentes, a la vez que los aspectos técnicos causaban dificultades durante el proceso para el manejo tecnológico.

También había temores acerca de la incidencia del comportamiento de los estudiantes en el vídeo, así que una vez más se dividen las opiniones. Docentes que se sienten muy lastimados y afectados por la grabación del vídeo, quejas porque la auto grabación puede generar costos, negaciones porque “es complicado sentirse observado desde otro punto de vista” (EDocE1), y

esto hace que “los estudiantes no se comporten igual, y el docente tampoco” (EDocE2) incluso que “trate de hacer lo que usualmente no haría, lo cual no debería ser” (EDocE4).

Numerosos docentes empiezan a expresar que durante la grabación se puede “sentir mucha tensión, mucha presión, mucho estrés” (EDocE5), “a pesar de que las personas que están grabando son profesionales y no se meten en nada” (EDocE4). Otras posiciones expresan que “la cosa resulta si bien no fácil, sí muy agradable para todos” y “a diferencia de los que afirman que el profesor se siente degradado, incluso es bueno grabar las clases” (RDocE1)

El discurso que se posiciona y populariza afirma que,

La experiencia con la grabada del video es otra osadía pues tú eres docente no actor de televisión y ciertamente uno se siente cohibido por las cámaras y la observación. Y es donde uno se vuelve a cuestionar ¿Vale la pena someterse al juego que nos ha planteado el MEN y FECODE jugando con el bienestar económico del docente y su familia? (RDocE7)

Otro momento clave para el desarrollo de la ECDF, era la planeación de la clase previa al video, la cual “implica una preparación, porque cotidianamente se hacen las planeaciones y preparaciones de la clase, pero en este proceso se tienen que organizar más las cosas, otros recursos, dedicar más tiempo al proceso” (EDocE5). Los maestros manifiestan estrés y sentir presión para elegir si solicitaban camarógrafo o auto grabación, elegir el grupo, el área o la clase a desarrollar, en algunos casos esta toma de decisiones dificulto inclusive la continuidad del proceso, dejando de grabar o de cumplir las etapas y momentos, pues este modelo exige una participación más activa.

Para la aplicación de las encuestas los colegios en general facilitaron y desarrollaron el proceso en las fechas establecidas, pero a pesar de la importancia del contexto en la evaluación y del Proyecto Educativo Institucional – PEI, la ECDF no logró generar espacios de encuentro e intercambio entre los docentes. De hecho el ambiente de tensión, división y desconfianza que la rodeaba llevo en algunos casos a que “nadie muestre o hable de la clase, sino que se mantenga hermético porque se juega el que usted no me copie... entonces se cierra más la relación y cada quien calladito va haciendo lo suyo” (EDocE7)

4.6.1. Nociva adición de tiempo.

Por ser la primera vez que se realizaba una evaluación de este tipo, se presentó desorden, cambios durante el proceso y dificultades, “ni siquiera el MEN y el ICFES contaron con la capacidad y estructura que debían tener para la evaluación, o sea, se quedaron corticos” (EParE1) en el envío de los camarógrafos, los tiempos, los servidores para los videos y la estructura requerida, lo que implico también constantes ajustes y aprendizajes.

Otra gran dificultad en la que “empezó todo un período de estrés, fue que las fechas no se cumplieron a cabalidad” (RDocE2), dados los constantes tropiezos e inconvenientes en el desarrollo del proceso, desde lo técnico y la posibilidad de abarcar a todos los docentes inscritos, se expidieron alrededor de seis resoluciones que modificaban el cronograma “por eso muchos se vieron abocados a que no sabían que hacer en un momento determinado” (EDirS5). Hasta en casos extremos, los maestros sentían que la espera “generó una úlcera llena de angustia y la eterna pregunta ¿Sería que pase?” (RDocE5)

Una de las cosas que más le ha hecho daño a esto es la dilación, cuando en el Decreto dice que la etapa va hasta tal momento, luego no y hay que ampliarla. El

desgaste de esos tiempos y esos aplazamientos fueron una jugada táctica del gobierno que le funciono y llevó mucho a que se desvirtuara el proceso. (EDirS4)

Se continuó desarrollando la ECDF, en medio de estos rechazos que “eran por el desarrollo, por la mecánica, no por lo que se iba a lograr en sí, sino por las dificultades que se tenían a nivel económico, técnico y de comportamiento frente a la cámara” (EDirS2). Mientras tanto continuaba sesionando la Comisión de Implementación, donde “FECODE tiene la posibilidad de estar discutiendo en la mesa sobre las dificultades y aportes que le puedan hacer al proceso de la evaluación” (EDirS2), “se jugaba un papel determinante al representar a los maestros en ese escenario y para que se respetara el debido proceso” (EDirS1).

En esta comisión se mantienen las tensiones ente FECODE y el MEN, las posturas completamente distintas una vez más deben ser conciliadas para buscar el entendimiento y darle seguimiento al proceso, a pesar de los momentos de crisis. La entrada al juego del ICFES que “simplemente las pruebas las hace con papel y lápiz” (EDirS1) pretendió darle un giro al modelo, pues “el gobierno pretendía darle total autonomía en la implementación de la ECDF” (EAsE4), sin considerar que “el ICFES es eminentemente instrumental, le interesa lo cuantitativo no lo cualitativo y a nosotros nos interesa es que se muestre a la sociedad lo que hace el maestro” (EDirS1). Fue en este espacio también, que se logró obtener del gobierno el compromiso para pagar los ascensos y reubicaciones con retroactivo al 1 de enero de 2016, dados los reiterados aplazamientos en el cumplimiento del cronograma.

4.6.2. La mirada de los pares evaluadores.

La ECDF “estaba sujeta también a unos pares, que deberían tener un diálogo pedagógico” (EDir1) de manera que se “abría la participación a otros docentes dentro del proceso evaluativo,

que no eran profesionales de otra disciplina o rol los que miraban los videos” (EParE1). Algunas motivaciones para participar como pares evaluadores respondían al deseo de conocer cómo sería el proceso, la remuneración económica y la imposibilidad de participar para el ascenso salarial. Otra mirada considera que no “se podía dar la espalda a un proceso por el que todos peleamos” (EParE2), priorizando el apoyo a esta evaluación como producto de la lucha sindical, para evitar su fracaso y las posibles repercusiones en la opinión pública. A la vez, existiría mayor justicia en la evaluación si se realiza entre docentes que conocemos las particularidades y cotidianidad de la enseñanza, por lo cual “nos damos palo con más cariño” (EParE2).

Los acuerdos de confidencialidad generaron apatía y presiones en los docentes pares evaluadores, generando incomodidad ante el interés y curiosidad de los compañeros que iban a ser evaluados. La información se manejaban directamente con el ICFES y de la plataforma Maestro 2025, en ningún momento hubo orientaciones o presencia de parte del sindicato.

Durante la codificación se presentaban constantes problemas técnicos, dificultades y constantes ajustes, las jornadas eran largas y extenuantes generando cansancio y agotamiento al alternarse con las actividades con estudiantes, y por último la revisión técnica que se realizaba previamente a que el video fuera asignado al par, no se hizo correctamente y era en este punto del proceso que debían ser reportados.

Los pares con los que pudimos conversar no sintieron críticas y ataques directos hacia ellos, pero si conocieron múltiples situaciones de comentarios irónicos, indirectas o insultos: “¿Usted es el que va a decidir si paso o no paso? ¿Usted es el que me evalúa? ¿Usted cómo me va evaluar? O sea eran comentarios rabones, era una rabonada” (EParE1). Así que algunos decidieron mantener una actitud discreta y no decir que participaban como pares evaluadores,

excepto a personas muy cercanas. De hecho, se generaba constante desinformación en redes sociales y acusaciones frente a acuerdos y condicionamientos que habían aceptado los pares.

Si bien se considera que el desempeño fue bien remunerado económicamente, la ganancia más importante es que la participación en la ECDF desde este rol, se ha constituido otra forma de aprendizaje y una oportunidad de enriquecimiento,

Al permitir ver otras prácticas... ver las diferencias entre el área rural, la ciudad, los pueblitos apartados. El manejo de las situaciones, del contexto porque a veces estamos en Bogotá y de una localidad a otra el contexto cambia hartísimo... eso es chévere, porque eso también es aprendizaje” (EParE3)

Por primera vez en un proceso de evaluación docente, otros participantes pueden aprender y reflexionar sobre su práctica pedagógica a la vez que se puede reconocer con admiración las capacidades, virtudes y habilidades de los compañeros docentes de todo el país. En momentos pensar “¡me les quito el sombrero!” (EParE2), o “¡Que bacano eso que hacen en esa región! ¡Que bacano eso que hace ese profe! ¡Lo puedo hacer yo! (EParE1), es crear oportunidades para la reflexión personal y política, al reflejar las condiciones educativas de diferentes contextos, apreciando

La capacidad de adaptación. Es triste saber que hay docentes que están en la inmundia y que si nosotros acá en Bogotá nos quejamos de que ¡Me hace falta esto!, hay colegas que no tienen nada, básicamente dan clase por amor y por vocación, tirados en el piso, con el cuaderno en la mano... Uno dice, acá estamos en la maravilla, pero aun en ese contexto, la cantidad de estrategias metodológicas y didácticas que se diseñan” (EParE1)

4.7. ¿Tropiezo o Fracaso? – (Junio - Julio 2016)

Repentinamente “empezó a circular por redes, que los resultados ya habían salido, lo cual nos tomó por sorpresa, ya que el proceso no había terminado y faltaban muchos compañeros por culminar” (RDocE3). La publicación de estos resultados parciales que no incluían el principio de favorabilidad, ni la totalidad de los instrumentos generaron nuevas tensiones y una reacción fuerte de la Federación.

Además de la desconfianza ya implantada y “de tanto ver que no se pasaba con la anterior evaluación, se estaba esperando cualquier cosa” (EDocE2), los resultados parciales generaron una gran crisis porque acentuaba los juicios y especulaciones, ahora sobre la no aprobación de la ECDF, pues muchos docentes “otra vez, volvían a quedar con 79” (EDocE7).

Vino una nueva tormenta de ataques, juicios y condenas a FECODE por estos resultados. Se volvió a pronosticar el fracaso de la ECDF, se consideró un descalabro y un error, que solo había torturado a los maestros y que culminaría con unos resultados, en los que no habría reflexión ni diálogo pedagógico, y lo peor, los docentes no iban a aprobar y no se rompería de ninguna forma el margen fiscal pues nadie mejoraría sus condiciones salariales.

Habría que empezar a analizar si el magisterio es un gremio complejo donde se dan luchas de poderes, poca solidaridad y gran desinformación, facilitando que se posicionen diversos “discursos sindicales permeados por debates políticos e ideológicos” (EDirS4). De nuevo la culpa y responsabilidad fue de FECODE, extraña nuevamente que a pesar de la presión y proceder del gobierno que iba cumpliendo a trancazos, el enojo de los maestros no va en esa dirección, será posible que “los maestros estemos ciegos y viendo el problema donde quienes gobiernan quieren que lo veamos. Si seguimos así... estamos jodidos” (RDocE1)

4.8. Haciendo Balances (Julio – Agosto 2016)

4.8.1. Los anhelados resultados.

Tras la prolongada espera para recibir los resultados llego el momento, fueron publicados para la consulta personal de los docentes, dando paso a un nuevo momento para leer y asumir la ECDF. Los resultados obtenidos fueron diversos entre aprobar y no aprobar, según la información oficial aprobó en esta primera instancia el 76% de los docentes que se presentaron.

Entonces las miradas y sentires se explican desde las particularidades de la vivencia, los docentes que aprobaron tuvieron una sensación “de agrado, por aprobar después de tanto tiempo” (EDocE2) y lograr la posibilidad de mejorar sus condiciones salariales, además se pudo sentir que “se tomaba más en cuenta lo que se está haciendo con los estudiantes... en esta evaluación el docente sabe que hizo, puede ver sus errores en el quehacer y tiene otras miradas de lo que está trabajando en el aula” (EDocE1).

En contraste, los resultados negativos generan decepción, tristeza y frustración pues se “tenía mucha confianza y expectativa frente al resultado positivo de todo este trabajo” (RDocE4), entonces son considerados como *devastadores e injustos*, abriendo camino a nuevas críticas a la ECDF, tildándola de superficial y subjetiva, posicionando nuevos cuestionamientos en los docentes. Los maestros aluden “un indescriptible sentimiento de impotencia y mal genio” (RDocE7), pues “después de esperar varios meses por el resultado de la ECDF, la decepción fue total” (RDocE5) y empieza la búsqueda por encontrar o comprender las razones para no haber superado, “la autoevaluación de qué fallo, ¿Sería los documentos que se llenaron de afán? ¿Sería la calidad del video? Se piensan muchas cosas” (RDocE5)

Al remitirse a los informes de resultados entregados por el ICFES en la retroalimentación se da rechazo generalizado. Si bien es más amplia que en lo modelo anterior y puede llamar la

atención sobre algunos aspectos, en general no responde a las particularidades de cada práctica pedagógica sino que se estandarizó demasiado, en contra del espíritu cualitativo, “cada uno hace algo distinto y al estandarizarlos todos, pues se entra en unas casillas muy grandes” (EDocE1), presentando contradicciones, falta de claridad, superficialidad y poca rigurosidad. Luego, algunos docentes realizaron reclamaciones ante el ICFES y su respuesta tampoco cumplió con las expectativas.

4.8.2. Capítulo siguiente: el curso de formación.

Tras las ya acostumbradas demoras, el gobierno expide la reglamentación del curso de formación, se da el proceso con las Universidades, se realizan las inscripciones y llega el tiempo de iniciar. Una segunda instancia en este proceso para la reflexión que implica “seguir en este nuevo proceso de aprendizaje, esperando mejorar los aspectos y dificultades presentadas” (RDocE4).

Las experiencias, percepciones y opiniones en esta nueva fase son diversas, pero en general los docentes que participan del curso indican tener un gran deseo por mejorar su práctica, se “tienen muchas expectativas” (RDocE2) y “toda la disposición para dar lo mejor de sí y... aprovechar al máximo los aportes de los colegas y docentes, haciendo de este curso la oportunidad de aprender” (RDocE5).

4.8.3. Primeros análisis de la experiencia

Se puede afirmar que “este proceso de la ECDF ha generado muchas enseñanzas a los maestros y fundamentalmente a los dirigentes sindicales” (EDirS1). Permite mostrar la práctica del docente en su ambiente más cotidiano, dando un cambio en la concepción y rompiendo el carácter fiscal de la evaluación de competencias, al abarcar el quehacer pedagógico, la reflexión

y el contexto de los docentes, “los videos sirven para evidenciar las practicas pedagógicas de los maestros en el aula y se han observado algunas clases muy innovadoras” (EDirS5).

Otros aspectos positivos tienen que ver con su concepción pedagógica, una visión más integral del docente, diversas posibilidades desde la institución y mayores posibilidades para ascender o reubicarse salarialmente. Sin embargo, aunque “tiene una cierta finalidad buena, no se está cumpliendo el objetivo” (EDocE7) a cabalidad, pues la concepción inicial y los principios acordados se fueron diluyendo durante la implementación en los cambios y ajustes realizados.

Una muestra de esto, es el manejo dado por el ICFES que desdibujó la esencia de los pares evaluadores, con la pérdida del carácter reflexivo y formativo para priorizar el interés gubernamental por controlar y cuantificar la evaluación. En general “el gobierno nos cambió las condiciones de los pares y le cambió la personalidad en el tema de como evaluar. Los volvió codificadores” (EDirS1), “para convertirles en una persona que sólo hace una lista chequeos, para mirar acciones o comportamientos de los maestros, perdiendo esa idea reflexiva y diagnostico formativa” (EAse3).

Se analiza también que el video no muestra la totalidad de la realidad de la práctica docente y su valoración puede ser sesgada. Ante la cuestión de,

Como evidenciar en 40 minutos el tiempo que dedicas a preparar tus clases, las trasnochadas calificando los trabajos de los estudiantes, los fines de semana que dejas de ir a ver un película por hacer los planes de mejoramiento, los descansos que no te tomas en el colegio por atender a las dudas de tus estudiantes, las horas libres que dedicas a llamar a padres de familia para comentarles las falencias de sus hijos. (RDocE7)

Se abre un debate interesante acerca de que instrumento o proceso de evaluación puede dar cuenta de la totalidad y detalles más mínimos, y cómo puede favorecerse la reflexión para el mejoramiento continuo. Al respecto,

Una sola clase no indica todo lo que maestro hace al interior de la institución educativa, pero una clase refleja el tipo de profesional que se es, el tipo de ética que se tiene y cuando el maestro tiene aciertos hay que fortalecerlos y cuando tiene dificultades hay que llevarlo a entender que debe haber un proceso de retroalimentación para ser cada vez mejor docente” (EDirS1)

El magisterio viene realizando balances a partir del proceso y resultados de la primera cohorte, que se completarán con la segunda. Por ahora es necesario ajustar las dificultades técnicas de la plataforma y abrir la posibilidad de realizar el proceso en un solo momento, respetar los tiempos y no darle tanta importancia a los aspectos técnicos para la grabación del video. Una inquietud importante es,

¿Qué pasa con el diagnóstico que hicimos de la realidad de la escuela? ¿De las dificultades de la escuela? ¿De las circunstancias socioeconómicas? Porque ¡Muy bien! Al maestro le encontramos las dificultades va a un curso de capacitación, de retroalimentación y vuelve, pero vuelve con un escenario que se encuentra totalmente igual y que no permite que fluya la posibilidad de mejoría en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en la construcción de un nuevo ciudadano. (EDirS1)

4.8.4. ¿Ambientes enrarecidos o videos fingidos?

Una sensación muy marcada entre los docentes evaluados, es que el video “no se aproxima a la realidad de la clase porque hay factores externos que intervienen y hacen que no sean 100% real” (EDocE5) llevando a una forma de asumir la evaluación como un hecho artificial.

Sin embargo, algunas voces lo hacen ir más lejos, asegurando que “los videos que se están haciendo son irreales, porque hay compañeros que hacen unos videos, unas prácticas pedagógicas espectaculares cuando conscientemente se sabe que no es el diario vivir” (EDocE7). Es decir que el instrumento se asume de manera superficial, y es posible que “ninguno que conozca diga: yo hice una clase como la hago normalmente” (EDocE7), se presentan videos no reales en los cuales se fingen prácticas haciendo imposible una verdadera reflexión, dada la necesidad de una mejora salarial: “muchas personas se juegan mucho en un ascenso o una reubicación, entonces empiezan a jugarle a hacer cosas que realmente no hacen en el aula” (EDocE6)

Estos casos se hacen evidentes, un par evaluador ante una gran cantidad de videos puede “ver que el maestro está actuando, que se nota que nunca ha hecho ese tipo de prácticas con los niños” (EParE3), pero en este debate lo más importante es que la comparación de prácticas y resultados, parece estar estableciendo y haciendo cada vez más fuerte, la dinámica de desconfiar y juzgar al otro, como efecto de una evaluación que ligada a las condiciones salariales pretende mantenernos en una competencia, más allá del modelo de la evaluación.

Uno de los principales discursos contra la ECDF sentenciaba que este modelo vulneraba la autonomía del docente e impedía la libertad de cátedra, sin embargo los docentes expresan no haber sentido afectados estos derechos y libertades, dado que no hay limitaciones o direccionamientos para hacer la planeación de la clase, “se es autónomo en planear la clase como

uno considera pertinente” (EDocE5), y aunque existen unas orientaciones, al final tu “planeas la clase, organizas la clase y grabas la clase como quieras. También la pauta (empleada por los pares evaluadores para la codificación de los videos) es bastante abierta y no está estructurada para censurar alguna línea pedagógica, pensamiento crítico o político” (EParE1)

A propósito de esta discusión un docente evaluado expresa:

Para aquellos que dicen que se pierde la autonomía, les recuerdo que esta es la capacidad que tenemos todos los seres que hacemos uso de la razón de darnos nuestras propias normas, reglas o leyes, pero teniendo en cuenta que estamos rodeados de otros con nuestra misma capacidad, esta autonomía es producto de la intersubjetividad. No creo que esta facultad o capacidad se pierda porque haya una cámara, eso es falso. (RDocE1)

4.9. ¡No es el fin!

En agosto de 2016 parece llegar al final el proceso de evaluación, sin embargo, faltan los cursos, la lucha por el retroactivo y la nueva convocatoria para la segunda cohorte. Quedan también los debates, las resistencias y las lecciones hacia el futuro. Inicialmente hay una pregunta para abordar, ¿puede este modelo de evaluación generar transformaciones en la práctica docente?

Al parecer “lo ha hecho, al ver los errores obviamente si uno es consciente lo va a cambiar, si uno sigue en lo mismo pues seguiría en el error” (EDocE1), partiendo de la propia observación, “al haberse visto como dan sus clase, pues también encuentran ellos mismos sus dificultades, sin necesidad que nadie les diga absolutamente nada” (EDirS2). Con la reflexión, la autoevaluación y las nuevas inquietudes, el docente puede iniciar un proceso para el

mejoramiento. Puede darse también, si en el proceso se tiene una experiencia satisfactoria ante la innovación, aumentando el interés por buscar estrategias significativas o “ser un poco más riguroso en cuanto a la planeación” (EDocE5).

Para lograrlo sin embargo es necesario, que la evaluación “sea reflexionada y a conciencia” (EDocE6), asumiéndola como una oportunidad y realizando una reflexión honesta, pues “se corre el riesgo que el maestro haga una clase más por presentar el video y que no le quede nada para la reflexión” (EAseS3). Interviene aquí el compromiso “personal y profesional, cada persona mejora o cambia porque lo desea. A ti te pueden imponer que hagas tal cosa y ¡puf! ¡No lo hago! Y ¡Oblígueme! Debe partir de una condición, un querer y un deseo personal” (EParE1). Pero no podemos perder de vista que las transformaciones más profundas en los procesos educativos “no dependen solo del maestro. La política educativa piensa que la educación y los cambios dependen exclusivamente de los maestros y eso no es cierto, hay que hacer otros cambios en otros planos” (EAseS1).

En los diferentes discursos y quejas se siguen escuchando las exigencias por transformar la evaluación, tanto que un constante *¡No más ECDF!* sigue resonando por los diferentes espacios sindicales, pero a pesar de las críticas para modificar el proceso aún no hay propuestas. No existen coincidencias ni acuerdos para consolidar una postura del magisterio, poniéndonos de nuevo en una torre de Babel donde no se evidencia reflexión, construcciones o análisis frente a la evaluación docente.

4.9.1. ¿Cómo queda el movimiento sindical?

El proceso de la ECDF ha generado un gran impacto en lo sindical y es difícil aún determinar todos sus alcances, hace falta avanzar en análisis más profundos y buscar la unidad

para enfrentar las situaciones de carácter estructural. Sin embargo su imagen negativa ha radicalizado la posición de algunos sectores, sin avanzar en la argumentación, análisis y reflexión, lo que se traduce en debilitamiento, desconfianza en la organización y “división, porque hay unos en contra, otros a favor, unos que ni siquiera la han leído y en eso el debate ha sido más desde lo emocional” (EDirS4), a tal nivel que “incluso han salido sindicatos paralelos con la excusa de la evaluación” (EAseS3).

La ECDF hace parte de una experiencia de movilización de masas que permitió reconocer las características del contexto en que se negocia, “la gente entendió que los acuerdos hay que conquistarlos y luego pelear para cumplirlos” (EDirS3).

Asistimos a marcadas divisiones entre docentes 2277 y 1278, y tensiones con una nueva generación, así que debemos seguir asimilando lo sucedido y avanzando en la formación de los nuevos liderazgos, aunque preocupa que se plantea desconocer el acumulado histórico de las dirigencias y el movimiento. Se hace necesario “apretar el paso en el tema de la memoria histórica con los maestros de las nuevas generaciones, de ¡los nuevos contingentes!” (EDirS3), lo cual se traduce en la necesidad de formación política y ahora que se “vislumbra la posibilidad de un relevo generacional, que gústenos o no, hay una gente nueva que viene” (EDirS4) se hace más urgente “seducir las nuevas generaciones, porque finalmente van a quedar en la organización, entonces nos va a tocar hacer un gran papel periódico para madurar el aguacate, pero si no nos ponemos en esa tarea, van a caer fácil, ante cualquier propuesta demagógica” (EDirS3)

El maestro tiene que entender que más importante que la plata, que es muy importante, tiene que ser la defensa de la educación pública porque ese es el nicho de trabajo de nosotros y si no lo defendemos pues mañana no vamos a tener como buscar una mejoría desde el punto de vista salarial. (EDirS1)

Algo positivo que dejó la evaluación, es “abrir el tema del debate pedagógico que se había olvidado hace tiempo” (EAseS3) retomar la preocupación por la evaluación y la política pública, dejando en claro la necesidad al interior del magisterio de “discutir mucho sobre evaluación, pedagogía y didáctica, tenemos que mostrarle a la sociedad el papel que juega el maestro” (EDirS1) e internamente deja interesantes para la cuestión del Estatuto Único.

4.10. Críticas, Desconfianzas, Especulaciones y Rumores.

Hasta aquí los momentos y lecturas a la ECDF han dejado ver las contradicciones y evolución propia de una experiencia de este tipo, sin embargo unas constantes que parecen no tener final también se han hecho presentes: las críticas, desconfianzas, especulaciones y rumores, desde el voz a voz, en el encuentro y en las redes sociales. Las profecías que decían que no íbamos a tener modelo, que nadie iba a pasar, que no lo iban a pagar, que el curso era mentira, que el retroactivo se iba a enredar fueron haciendo mella en el magisterio, pero al final del balance, el tiempo las desmintió una a una.

Partamos de un principio, es que el gremio docente es muy complicado y es una cantidad muy grande, somos muchos y aparte complicados. Entonces no estamos de acuerdo con muchas cosas, no queremos salir de nuestra zona de confort y parece muy difícil que se genere como una reflexión profunda frente a la evaluación. (EDocE6)

Resulta que ante la falta de discusiones profundas, termina por “asumir una actitud desde lo que dice un compañero y lo que dice otro” y “encontramos muchas voces críticas, pero que cuando usted las confronta se quedan sin argumentos: Es que me dijo María, y a María le dijo Juan y a Juan le dijo otro” (EDirS1). Existieron muchos rumores y especulaciones y “no había

forma, en medio de ese manejo de medios, de aclarar muchas cosas y en ese orden de ideas, aquí es donde uno tiene que “sacar de tripas, corazón”... porque el tema no es que este confundida la gente, el tema es si se confunde la dirección” (EDirS3)

“Hoy tenemos un problema de comunicación a pesar de los avances tecnológicos” (EDirS1) tanto desde el flujo de la información desde la junta nacional hacia los maestros a través de los sindicatos filiales, como desde las redes y la construcciones de posturas analíticas y críticas, pues “sacan una estupidez, por así decirlo y todos lo comparten, ¡Es increíble! Pero no se va a la fuente, a los documentos, no se toma la molestia de leer si en verdad eso va a pasar” (EParE1)

Se podrían dar muchas explicaciones a estos fenómenos pero está claro que “hay que meter la gente en las discusiones y en los procesos, es una tarea del sindicato hacerle entender a la gente y hacer discusiones mucho más tranquilas” (EAseS3) a pesar de que al interior las campañas electorales y la “lucha de poderes hace que muchas personas tiendan a desinformar, pero los que de pronto se han tomado la molestia de leer, de ver, de evaluar y comparar ¿Cómo estábamos antes con competencias? Y ¿Cómo estamos ahora? Puede lograr otras reflexiones” y superar las tendencias generalizadas.

5. Aprendiendo de la Experiencia.

Lecciones aprendidas de la Experiencia de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa a Docentes Vinculados con la Secretaría de Educación Distrital 2015 – 2016

5.1. Evaluación Docente, ¿Dónde está el gato encerrado?

En este capítulo final más que un razonamiento teórico en torno a la sistematización del proceso de Evaluación De Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF, pretendemos exponer una reflexión interpretativa que permita develar las múltiples construcciones de sentido que estuvieron en juego en la experiencia y que se fueron viviendo frente a las cuestiones que le atañen al proceso evaluativo de los docentes 1278 de Bogotá.

En esta interpretación crítica trascendemos el qué paso, para comprender sus razones y posibles explicaciones, de manera que podamos abrir camino a nuevas reflexiones y a la construcción de saber pedagógico, ampliando las posibilidades y niveles de discusión.

5.2. En Tierra De Ciegos, El Tuerto Es Rey

El nuevo modelo de evaluación de docentes emerge y se consolida como un campo en disputa, acorde con el concepto de *campo* propuesto por Bourdieu, que es pertinente en varios de sus aspectos para aproximarnos al análisis de lo sucedido durante la Experiencia de la ECDF. La existencia misma de este *campo* se encuentra definida por la coexistencia de diversos actores que comparten un *código* y un *lenguaje*, a la vez que poseen un *capital*, entendido como un acumulado de valor disponible y que permite disputar la posición de legitimidad. La configuración del *campo* se asemeja a un juego, pues

En cada momento el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores define la estructura del campo: se puede imaginar que cada jugador tiene ante sí pilas de fichas de diferentes colores, correspondientes a las diferentes especies de *capital* que detentan, de modo que su fuerza relativa en el juego, su posición en el espacio de juego y también sus estrategias de juego - lo que en francés se llama su «juego», las jugadas más o menos arriesgadas, más o menos prudentes, más o menos subversivas o conservadoras - dependen a la vez del volumen global de sus fichas y de la estructura de sus pilas de fichas, es decir, del volumen global y de la estructura de su capital. (Bourdieu, 1992, p.74-75)

Observamos como el *campo* de este nuevo modelo de evaluación se ha problematizado en los últimos años, debido a la vinculación de nuevos agentes, lo que implica un aumento del debate, las críticas y por ende, su complejización. Las diferentes posiciones académicas y políticas han puesto en disputa el *capital* que se juega en su interior.

De otra parte, es necesario referenciar el papel jugado en la constitución de este *campo*, por las directrices y acciones determinadas por los organismos multilaterales de carácter financiero, en particular el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-, que participan del debate a partir de una visión que les es propia y que se vincula a la concepción de la evaluación docente en el país a partir de sus directrices, que no necesariamente coinciden con los planteamientos de los docentes, los sindicatos que los agrupan o de FECODE, que los representa en la interlocución con el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, los desarrollos en el tema de evaluación docente alcanzados por las diferentes facultades de educación, grupos de investigación y en general por la creciente preocupación del

mundo académico en lo que respecta a modelos evaluativos ha significado la irrupción de una diversidad de miradas y análisis con influencia en la discusión. Lo que se presenta es que al *campo* se vincula el discurso académico-científico de la evaluación que es representado por la lógica experimental, la necesidad de evidencia científica y códigos de legitimidad, es decir, que interviene también un capital cultural institucionalizado e incorporado, según los términos de Bourdieu (1979).

Las constantes tensiones encontradas a lo largo de la experiencia, llevan a comprender que la disputa por el control del campo se ha materializado en los diferentes conflictos y avances, haciendo explícita la intención de diferentes actores por posicionar discursos y prácticas que se interioricen y puedan producir disposiciones similares que permitan incidir en las afirmaciones discursivas y simbólicas del magisterio, frente al tema de la evaluación docente.

5.3.¿Para Dónde Va Vicente?... Para Donde Va La Gente

De otra parte, en el camino recorrido durante este proceso de sistematización de evaluación docente, uno de los aspectos que llama la atención es el papel y la inmensa fuerza que cobraron las redes sociales y los mensajes emitidos a través de Internet, en la consolidación de representaciones sociales al interior del magisterio bogotano, generando el posicionamiento de imaginarios sobre la ECDF.

Las capacidades y usos de la comunicación vía internet tiene una configuración única que modela las percepciones y las interacciones de los usuarios. Estas influencias exceden lo interpersonal; los resultados de estos procesos de comunicación tienen la potencialidad de modificar las prácticas generadoras de sentido a nivel cultural. (Denzin y Lincoln, 2015, p.317)

En el incesante reenvío de mensajes, memes, imágenes, fotografías, entre otros, los docentes sin mediar análisis, iban con ligereza, edificando una postura individual y colectiva frente al proceso, asumiendo como ciertas muchas afirmaciones y juicios que no necesariamente se sustentaban en información veraz.

Ahora bien, quisiéramos establecer una mirada desde el constructo teórico de Durkheim para comprender las acciones que se suscitan gracias a las representaciones colectivas, entendidas como las formas en que los grupos sociales reflexionan en relación con las cosas que lo afectan. Que presentan una esencia diferente a las representaciones individuales, pues son consideradas hechos sociales de carácter simbólico que se producen de la asociación de la psiquis de los individuos.

Los hechos sociales no difieren sólo en calidad de los hechos psíquicos; tienen otro sustrato, no evolucionan en el mismo medio ni dependen de las mismas condiciones. Esto no significa que no sean también psíquicos de alguna manera, ya que todos consisten en formas de pensar o actuar. Pero los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de conciencia individual; son representaciones de otro tipo: tienen sus leyes propias..."

(Durkheim, 1895/1976, citado por Perera, M., 2005, p. 28)

Es necesario en este aspecto resaltar la responsabilidad del sindicato y su dirigencia en la conducción de las acciones del magisterio, si bien es cierto que la corriente de información desbordó y desvirtuó la intencionalidad del modelo ECDF, este momento demostró la baja formación pedagógica y política que se promueve desde la instancia sindical. Mientras que para una buena parte de las directivas sindicales este proceso era un camino que se empezaba a recorrer para enfrentar la evaluación punitiva y para el enriquecimiento de la discusión en torno a

la práctica educativa y pedagógica, en las bases del magisterio el nuevo modelo de evaluación quedó en el imaginario como un fracaso rotundo, a través de un discurso nutrido en las redes sociales.

En este panorama de la incidencia de las redes en los discursos y representaciones de los maestros, cabe reflexionar lo planteado por Bauman sobre la modernidad líquida y como esas realidades aparentemente solidas se han licuado:

Las redes sociales no enseñan a dialogar porque es tan fácil evitar la controversia... Mucha gente usa las redes sociales no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en lo que llamo zonas de confort, donde el único sonido que oyen es el eco de su voz, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara. Las redes son muy útiles, dan servicios muy placenteros, pero son una trampa.” (Bauman, 2016)

Aspectos como la inmediatez, la amplia difusión, la comunicación anónima y las nuevas relaciones en tiempo y espacio, han envuelto a los docentes pues “el problema con Internet es el propio gran poder de Internet. Cualquiera puede publicar. Hay una gran cantidad de conocimiento en Internet, pero también una gran cantidad de falso conocimiento. Muchos rumores de propagación rápida” (Gonzalo, 2008). Así que es necesario buscar las fuentes y confirmar su confiabilidad, para poder decidir si compartir o descartar una información. Ha surgido la necesidad de profundizar la reflexión frente a como nos preparamos, que habilidades requerimos y que dinámicas establecemos frente a la información y la comunicación en las lógicas de la actualidad, pues “las tecnologías con capacidad para organizar pueden ser usadas por gente democrática y pacífica y por grupos que no lo son” (Rheingold, 2005)

Una de los aprendizajes de este proceso es que el movimiento sindical debe adelantar procesos que permitan la formación de pensamiento crítico, para ello se deben promover espacios de cualificación de los docentes en temas atinentes a la educación pública en dialogo con diferentes disciplinas, con el objetivo de consolidar una cultura académica, en la que el maestro se posicione como intelectual, como un sujeto reflexivo y crítico ante la información que recibe, construye sus propias opiniones y busque ser coherente con ellas.

5.4.En Río Revuelto, Ganancia De Pescadores

Entender el sinnúmero de comentarios, rumores y desinformación sobre el modelo de la ECDF, obliga a revisar analíticamente las intencionalidades que subyacen en cada uno de los actores involucrados. De una parte, este no fue un proceso desprovisto de acciones con objetivos políticos, sino que por el contrario estuvo cruzado por juicios de valor que obedecían al *telos* de posicionarse al interior del magisterio, como una opción política valida, en contraposición al “oficialismo” representado en la dirección del sindicato o de FECODE.

De igual forma, el llamado *oficialismo* y los maestros que asumieron una posición de defensa del modelo ECDF, no se ubican en el escenario de la neutralidad valorativa política, también ellos tenían una perspectiva y unas intencionalidades que estaban en constante disputa con otros sectores del magisterio. Unos y otros se ubicaron ante el modelo ECDF, desde su mirada política y pedagógica, desde su prisma, realizando estrategias de acción comunicativa que se tornaron irreconciliables.

Desde el manejo de la comunicación y lenguaje es interesante apreciar como el modelo de evaluación de competencias no es identificado con ninguna sigla, mientras que el nuevo modelo generó un lugar desde la recordación, pronunciar al interior del magisterio de Bogotá,

ECDF, provoca una sensación, sin siquiera saber que significa exactamente cada una de sus letras, pero sí desde unas cargas valorativas positivas o negativas.

Habría que ampliarse a la reflexión frente a las connotaciones e implicaciones que desde lo pedagógico y desde lo humano, tiene la desinformación que se puede generar por intereses electorales, que establecen *caballitos de campaña* en temas fundamentales para la educación, las condiciones laborales del docente y el movimiento sindical. Debemos reflexionar si cuando los ánimos se caldean y el río se revuelve, los discursos por posicionar una nueva dirigencia sindical que sea mejor que la actual, tienen mayor eco entre los docentes.

A propósito de estas situaciones cuando se debe instaurar una apariencia conveniente, frente a algún asunto, se han difundido ampliamente las “10 estrategias de la manipulación” a través de los medios de comunicación de masas. Sin embargo algunos aspectos pueden ofrecer algunas pistas si se transfieren para la comprensión de lo vivido durante la experiencia. Estrategias enunciadas como: crear problemas y después ofrecer soluciones, utilizar el aspecto emocional mucho más que la reflexión o mantener al público en la ignorancia y la mediocridad pueden dar cuenta de los fenómenos vividos en la ECDF y sus implicaciones. Nuevos líderes que construyen y reafirman la imagen negativa de la evaluación, culpando a la dirigencia sindical de traición y fracaso rotundo, para posteriormente, posicionarse como la solución a estas dificultades, la mejor opción de voto en las próximas elecciones; debates que no trascienden en la lectura, el razonamiento, la escucha y el enriquecimiento académico sino que se limitan en el sentir, lo emocional y los limitados deseos particulares; prácticas sindicales que posicionan un discurso y una verdad ya elaborados, sin favorecer espacios de estudio y formación.

Ante las propuestas de cambios y muerte política a la actual dirigencia, retomamos

Un concepto hegeliano, que es el de *Aufheben*, que significa superar conservando (...) quiere decir que cada una de las nuevas formas históricas que surgen no surgen de la nada, surge de la anterior negándola y superándola. Pero al superarla no la anula, sino que la contiene en sí como su interna riqueza. Es como el decurso de una vida, digamos, lo que nos pasa en la vida no es que nosotros tengamos siempre nuevas experiencias y que anulemos las anteriores, sino que las experiencias las vamos acumulando y esas experiencias son las que forman parte de nuestra facticidad, la de nuestra vida, es decir, los hechos de nuestra vida. (Freinman, 2008, p.156)

No hay discusión en que se deben renovar y transformar múltiples aspectos, los cambios son inminentes y necesarios, pero sin desconocer el valor histórico del movimiento, la experiencia acumulada de los otros y la necesidad e importancia de la memoria histórica. Así pues, es necesario continuar en el análisis de los inagotables insumos de esta experiencia, atendiendo el impacto de las redes y los medios de comunicación, para poder comprender, aprender de lo vivido y de cómo nos ha transformado, dando paso a una posición que nos permita en el futuro, posiciones que aporten y consoliden la unidad del magisterio y superen las divisiones y señalamientos que solo favorecen al gobierno para la imposición de sus políticas.

5.5.Mejor Malo Conocido, Que Bueno Por Conocer

En el transcurso del diseño e implementación del nuevo modelo evaluativo se generaron múltiples especulaciones, en un camino plagado de desconfianzas que inicio con lo suscitado por el levantamiento del paro y la posterior firma de los acuerdos en los cuales la ECDF fue el tema

central de lo conquistado por FECODE en la negociación con el Ministerio de Educación Nacional.

Es así como, los docentes en Bogotá nos vimos ante múltiples dilemas, entre lo que había y lo que viene, el paro y el acuerdo, competencias o ECDF, reflexión o teatro pedagógico, dirigentes actuales o nuevos líderes, 2277 y 1278, traición y hoguera, debate e institucionalidad.

Para iniciar, cualquier maestro del común estaba ante la disyuntiva de reivindicar el modelo de evaluación por competencias o aventurarse a darle una oportunidad a la ECDF. Sin embargo, suenan fuerte las voces a favor del examen, argumentando ser más fácil y menos estresantes. En esta discusión es fundamental superar la mirada superficial sobre el instrumento, para profundizar en la dimensión del espíritu y la concepción de la evaluación docente, que subyace en estas propuestas. Para lo cual,

Sería conveniente, igualmente, por parte de los profesores, conocer las políticas tanto nacionales como internacionales y estudiarlas críticamente, para participar como colectivo en la construcción de alternativas pedagógicas, dado que en su mayoría estas provienen de organismos externos al país y se aplican sin el conocimiento de los contextos sociales y económicos, y las implicaciones que su ejercicio conlleva” (Álvarez et al, 2015, p.120)

Comprender la evaluación como un mecanismo que supera los intereses económicos o la práctica de control por parte del establecimiento, exige abordar aspectos políticos y económicos de carácter estructural, a las que debemos analizar, hacer resistencia y combatir. Sin embargo, no ha sido fácil llegar a estos niveles de análisis, las especulaciones y desconfianzas sobre los aspectos más básicos de la problemática han tenido mayor impulso. Pero, ¿por qué se dan estas

reacciones de manera tan generalizada? Será necesario considerar varios aspectos. Inicialmente una resistencia al cambio muy arraigada en la escuela y los docentes, que impide asumir de manera abierta y *desarmada* las nuevas vivencias y posibilidades. Estas tensiones para salir de la zona de confort se pueden analizar de diferentes formas, pero llama la atención sobre posibles temores, rutinas demasiado arraigadas y una gran incomodidad por la toma de decisiones.

Los momentos de mayor tensión y estrés que aludían los maestros durante la experiencia, se caracterizaban porque exigían un rol activo y participativo, compromiso y rigurosidad pero principalmente, la toma de decisiones. ¿Es adecuada entonces una evaluación que no exija tomar opciones? Una ya prediseñada, estandarizada o reducida a un solo momento. ¿Será necesario que los maestros transformemos nuestra propia mirada sobre la evaluación?

5.6.Cada Uno Habla De La Fiesta Como Le Fue En Ella

En consonancia con lo expuesto en el apartado anterior, hay un acuerdo amplio hoy en el magisterio: se debe cambiar el modelo de evaluación, algunos eligen volver al de competencias, otros buscar uno nuevo, pero en cambiarlo, no hay discusión. El problema viene cuando se busca profundizar en el por qué, el cómo hacerlo, las propuestas y el para qué; es entonces cuando no encontramos coincidencias y lejos están los acercamientos. No existe un discurso y posicionamiento del magisterio frente a la evaluación docente, el pensamiento y disertación frente al tema no alcanza niveles de profundidad.

A pesar de las diferentes propuestas que han surgido en Colombia para evaluar docentes, de los desarrollos legales e institucionales existentes y de la construcción de instrumentos para aplicarla, esta práctica aún no cuenta con la

legitimidad suficiente que le confiera viabilidad política y técnica para su aplicación. (Sacristán, 1993, p.5)

Y tampoco con críticas estructuradas, propuestas, revisiones teóricas entre los docentes. Aún no hablamos el mismo idioma en el tema de evaluación y entonces, genera preocupación que al reabrir las discusiones y el camino para los cambios, vuelvan las divisiones, inconformidades y contradicciones.

Lo que tenemos hoy es que las reflexiones están determinadas por el aprobar o reprobar, como se evidencio en el análisis de las entrevistas y relatos de los diversos actores involucrados en este proceso. Entonces, ¿El modelo “perfecto” de evaluación es aquel en el que todos aprobemos?

O por el contrario, en el devenir de la ECDF, lo que se aprecia es como aún no hemos empezado a cimentar las bases para un consenso acerca del sentido que debe tener dicha evaluación y persiste el debate -pocas veces argumentado y muchas desde la visceralidad- sobre los alcances y limitaciones de este nuevo modelo. Se evidencia que el posicionamiento de posturas críticas y fundamentadas en el grueso de los docentes es limitado, debido entre otros factores a la inmensa diversidad de lenguajes, posturas e intereses en el tema, fundamentalmente porque su discusión central no se ubica en el campo de lo pedagógico o didáctico sino que se encuentra anclada al tema del ascenso o la reubicación salarial, es decir, ¿Si la evaluación estuviese desligada de la esfera económica de los docentes, la perspectiva seguramente sería diferente y las discusión se ubicaría en otro lugar?

Las constantes críticas ante el nuevo modelo están basadas en opiniones y sentires que no denotan un esfuerzo por profundizar en los discursos bien sea desde lo metodológico, lo

pedagógico, lo didáctico y mucho menos desde una perspectiva analítica de la Política Nacional de Evaluación implementada por el Ministerio de Educación Nacional - MEN o el Instituto Colombiano de Evaluación –ICFES-, la cual no responde a las demandas y necesidades públicas sino que por el contrario, obedece a directrices y lineamientos internacionales.

Esta limitación no les permite a los docentes reconocerse como actores en construcción permanente, no se asume la responsabilidad de ser uno de los actores que hacen parte del proceso educativo, sin llegar a caer en el lugar común de la perspectiva gubernamental que le endilga a los profesores responsabilidades en las condiciones estructurales que afectan la educación en el país. Las inquietudes constantes en los maestros frente a la evaluación, requieren el ejercicio juicioso y comprometido desde lo académico y lo sindical, para avanzar en la consolidación de posturas, discursos y propuestas que respondan a las políticas y acciones de evaluación docente en la actualidad. Por tanto,

La interrogación decisiva está en decidir para qué evaluar, qué puede y debe evaluarse, quién realiza la evaluación y cómo la lleva a cabo. (...) Son interrogantes que evidencian la dificultad de instalar un sistema universalizado de valoración de la educación, porque es ahí donde aparece la utilización política de la misma como instrumento expreso de control de la enseñanza y de sus profesionales, donde se muestra la precariedad del consenso sobre las normas de calidad en la enseñanza, los peligros del dominio de una concepción de calidad sobre otras, el problema de quién pone la norma, el tema de qué utilidad darle. (Sacristán, 1993, p. 5)

Para consolidar debates y acuerdos que sustenten y permitan profundizar en estas discusiones al interior del magisterio, es necesario un saber pedagógico, cuya “construcción

reclama un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares” (De Tezanos, 2010, p.11), de manera que el maestro, desde sus diferentes roles, pueda avanzar constantemente en su formación y reflexión, para reconocerse como,

Aquella persona capaz de generar, impulsar, animar procesos de aprendizaje crítico, de forma intencionada y vinculando el pensamiento, las emociones y las acciones. Quiere decir que es una persona que se coloca ante los procesos sociales, políticos o culturales con disposición de comprensión y de cambio. Se sitúa de forma dialógica y horizontal con otras para aprender en conjunto. (Jara, 2015, p.37)

Esta disposición y apertura de espacios para la vivencia de un debate amplio, que permita el enriquecimiento del docente, para que se asuma como un intelectual comprometido con la cultura, acorde con Gramsci, y la construcción de un nuevo rol docente que a partir de la reflexión crítica, genera saber desde su práctica y experiencias, para la transformación de sus realidades.

Continuando con nuestra reflexión, apreciamos como los postulados éticos de los maestros ante la evaluación no superan la dimensión individual, manteniendo la distancia de una concepción y praxis colectiva. La figura de la fiesta es clara: si disfruto y estoy alegre esa fiesta con sus dificultades será la mejor, pero si a mí, por alguno motivo, no me va bien a pesar de ser la mejor fiesta yo la juzgare severamente y diré que estuvo pésima. En la lógica neoliberal, del capital y de la competencia, el individualismo hace parte de todas las esferas de la sociedad y cada vez, se interioriza más en la cotidianidad e identidad de los sujetos. Por eso, generar procesos de emancipación,

Surge de la responsabilidad individual y el compromiso autónomo del maestro como profesional quien ha de entender que su trabajo no termina en el aula de clase, sino que a partir de ese espacio, se hace vital el trabajo en equipo para comprender la problemática del aula, del contexto y de la profesión docente. Pensando a la vez en su rol de investigador de la realidad que día a día vive en la institución educativa y el campo de conocimiento al que pertenece. En síntesis, esta práctica ha de contribuir al desarrollo del currículo y la mejora de la profesión docente” (Álvarez *et al*, 2015, p.126).

5.7.¿Usted No Sabe Quién Soy Yo?

Esta expresión tristemente popular en nuestro país, ha puesto de manifiesto una lógica social, según la cual, unos seres humanos valen más que otros, olvidando que como ciudadanos, en igualdad de derechos, nadie se puede considerar mejor o superior. Sin embargo, la evaluación ha puesto de manifiesto varias circunstancias en las que consciente o inconscientemente los docentes asumimos esas posiciones, jerarquías y clases como naturales y legítimas.

Por ejemplo, la participación en la ECDF en su primera cohorte estuvo dirigida a los docente que habiéndose presentado a la evaluación de competencias, no lograron aprobar, y aunque este grupo sumaba un aproximado de 38.000 personas, entre docentes, directivos docentes, orientadores y directivos sindicales, que llevaban hasta más de diez años sin la posibilidad de ascender o reubicarse en la escala salarial, esta decisión de la Federación genero toda clase de reacciones.

Algunas comprensivas con aquellos compañeros que seguían en el renglón más bajo de los ingresos del magisterio, pero la mayoría críticas, rechazo y expresiones des obligantes que

decían “*porque tenemos que vernos castigados los que si tuvimos la capacidad de superar la evaluación*”. Sonaban convencidos de ser mártires por no poder presentarse y con el paso del tiempo, cada vez más posicionados como mejores docentes, más inteligentes y víctimas de la negociación. Al momento que un docente cualquiera recurre al argumento de justificar una mayor capacidad para superar una prueba externa, sobre el par que la reprobación esta en disonancia con la posibilidad de “llegar a concebir a los demás seres humanos como uno de nosotros, y no como ellos” (Rorty, 1996, p.208)

Ante estas expresiones los sindicatos filiales y FECODE expresaron la solidaridad que debe caracterizar al magisterio y que hace parte de los principios del sindicalismo y las organizaciones sociales. Pero hoy, “la solidaridad es bastante peligrosa desde el punto de vista de los amos, se supone que solo debes velar por ti mismo, no por el resto de la gente” (Chomsky, 2017). Se supone que es más fácil considerar que el compañero que paso la ECDF mintió y fingió en el proceso, que aquel otro no merecía más que yo, y que yo merecía más que todos.

Es por ello que queremos volver a cuestionarnos acerca de la solidaridad, y “¿Qué otra cosa puede ser, si no la solidaridad humana, nuestro reconocimiento de una humanidad que nos es común?” respondiendo “tenemos la obligación moral de experimentar un sentimiento de solidaridad con todos los seres humanos” (Rorty, 1996, p.208). Esta actitud y concepción no solo debe entenderse en la priorización de un grupo de docentes que nunca habían aprobado o en una mirada tranquila y respetuosa de los resultados del otro, sino que incluyendo consideraciones éticas sobre su sentido, debe permear las dinámicas de la evaluación y de la educación.

Se han de entender las implicaciones de la pertenencia a la profesión del educador, cuyo saber pedagógico y disciplinar específico requiere de trabajo colectivo, en grupos de estudio, en investigación, contando siempre con la

comprensión del contexto donde se labora y con la necesidad urgente de actualización en los distintos campos de conocimiento” (Álvarez *et al*, 2015, p.121)

Desde la mirada de Nussbaum, en la construcción de sociedad con justicia es necesario desarrollar y fortalecer emociones políticas o públicas, destaca la compasión que trasciende el asco para convertirse en humanidad, y el amor como base para la justicia. Es tal como la búsqueda por un movimiento solidario, en unidad y reflexivo, no como un espacio donde todo sea armonía, sino donde se de otro manejo al conflicto o a la vulneración.

Entonces, para comprender estas posturas y divisiones al interior del magisterio, podemos abordar los enemigos de la compasión: el miedo, la envidia y la vergüenza. En continuidad con Nussbaum, el miedo es natural e incluso necesario y se puede gestionar de diferentes formas, sin embargo el miedo puede fragmentar la fraternidad y la camaradería, “el miedo se alimenta de la separación” (Nussbaum, 2014, p.402) y se retroalimenta con la exclusión. Así que los temores, chismes y desconfianzas generar fisuras, facilidad de dominación y no aleja del otro, del amor y de la justicia.

El segundo aspecto que pudimos evidenciar en la experiencia es la envidia, una

Emoción dolorosa que pone su punto de mira en la buena fortuna o las ventajas de otras personas, comparando desfavorablemente la situación propia con respecto a la de aquellas. Implica, pues, un rival y un bien, o unos bienes, valorados como importantes; la persona envidiosa sufre porque su rival posee esas cosas buenas y ella no. (Nussbaum, 2014, p.409)

Ante la posible gestión negativa de las emociones que enfrentamos, nosotros proponemos volver al reconocimiento del otro para resignificar la palabra *compañero*, lo que sería en palabras de la autora, plantar la camaradería, lo cual

No se refiere literalmente a una amistad personal de cada uno de nosotros con todos los demás, sino a un espíritu de amor cívico que impulsa a las personas a trascender las suspicacias y las divisiones para apoyar proyectos comunes con entusiasmo sincero. Pero si tiene que ser un <amor de camaradas>, no una pálida simpatía sin más, pues, si no, carecerá de la fuerza necesaria para unir a personas que, en su vida diaria, están divididas por sus intereses propios particulares, los estigmas tradicionales y el miedo. (Nussbaum, 2014, p.452)

Para lograrlo debemos seguir procesando la experiencia y aprendiendo de las nuevas, asumir el compromiso por un nuevo aire que renueve las discusiones sindicales desde la pedagógica y rescate la memoria en la trayectoria del movimiento. Requerimos volvernos a ver como humanos diferentes que pueden discutir para luego construir, entonces de paso podemos transformar las escuelas en espacios más democráticos y participativos. Y de otro lado, “es recomendable reconstruir la cultura de la evaluación en el profesorado y en las comunidades educativas en general, lo cual requiere de un plan de formación en evaluación educativa” (Álvarez *et al*, 2015, p.126)

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, A. (2015). Balance General sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación. (Vol. I). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arancibia, J. (Abril de 2015). La estandarización de la evaluación. Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación? Internacional de la Educación para América Latina.
- Bárceñas, F., Larrosa, J., & Melich, J.-C. (2016). Pensar la educación desde la experiencia. I parte. Educación y Cultura No, 114.
- Bárceñas, F., Larrosa, J., & Mélich, J.-C. (2016). Pensar la Educación desde la experiencia. II Parte. Educación y Cultura No.115, 8-12.
- Bárceñas, F., Larrosa, J., & Mélich, J.-C. (2016). Pensar la educación desde la experiencia. III Parte. Educación y Cultura No. 116.
- Bauman, Z. (09 de 01 de 2016). Zigmunt Bauman: "Las redes sociales son una trampa". Diaro El país, España. (R. De Querol, Entrevistador)
- Bocanegra, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979. Diálogos y Saberes No. 30, 61-88.
- Bourdieu, P. (1992). Réponses. París: Seuil.
- Bustamante, G. (2001). Evaluacion escolar y educativa en Colombia. Bogotá: Alejandría Libros.
- Chomsky, N. (13 de 06 de 2017). Noam Chomsky te explica porqué Macri le sacó las pensiones a los discapacitados. Video. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=iRvT1wNBrRQ>
- CICAP. (2008). Sistematización, texto de referencia y consulta. (Sin editar). Estelí - Nicaragua.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigacion cualitativa. Theoria, 61-71.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Cuello, R. (2013). SUTEV Valle. Obtenido de <http://sutevalle.org/wp-content/uploads/2013/09/LA-MARCHA-DEL-HAMBRE.pdf>
- De Tezanos, A. (2016). Formación de maestros: los conceptos articuladores del diseño curricular. Educación y Cultura No. 113, 8-18.
- Decreto 1278. (19 de Junio de 2002). Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial 44.840 del 20 de Junio de 2002.
- Decreto 1757. (1 de Septiembre de 2015). Bogotá, Colombia: http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-353929_recurso_1.pdf.

- Decreto 2277. (14 de Septiembre de 1979). Bogotá, Colombia.
- Decreto 2715. (21 de Julio de 2009). Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial 47.417 de julio 21 de 2009.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV. Métodos de Recolección y Analisis de datos. Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina. En F. Santillana, Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas (págs. 93-102). Madrid: Fundación Santillana.
- Elizalde, A. (2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. Revista Internacional Magisterio, 37-41.
- Fals Borda, O. (1987). Ciencia propia y colonialismo intelectual. (C. V. Editores, Ed.) Bogotá: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fernandez Carballo, R. (s.f.). La entrevista en la investigación cualitativa. Revista Pensamiento Actual, 14-21.
- Freinman, J. P. (2008). ¿Qué es la Filosofía? El saber de los saberes. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de Globalización. Medellín: Funlam.
- Ghiso, A. (1999). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros transitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. La Piragua No. 16.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Gonzalo, P. (26 de 07 de 2008). periodismociudadano.com. Obtenido de <http://www.periodismociudadano.com/2008/07/26/howard-rheingold-y-las-smart-mobs-las-multitudes-inteligentes-de-la-era-digital/>
- Herrera, J. D. (7 de Octubre de 2012). ¿Qué es la sistematización de experiencias? Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=_CXgdSUsVvM
- Jara, O. (1990). Prólogo. En Haciendo camino al andar.
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - Una aproximación histórica. Diálogo de Saberes No. 3, 118-129.
- Jara, O. (2010). La sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos. Matinal, Revista de investigación y pedagogía 4 y 5.

- Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. . San José: CEP Alforja - CEAAL - Intermon Oxfam.
- Jara, O. (2015). "La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador". Docencia No. 55, 33-39.
- Larrosa, J. (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2007). La experiencia y sus lenguajes. Serie Encuentro y Seminarios, (pág. 11).
- Ley 115. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones. Revista de la Universidad de la Salle, 35-46.
- Martinic, S. (12-14 de Agosto de 1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Medellín.
- Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. Revista Internacional Magisterio, 32-36.
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? Actualidades Pedagógicas No. 57, 15-32.
- Messina, G. (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. Decisio, 9-15.
- Ministerio de Educacion Chile. (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago de Chile.
- Molano, F. (2010). El Paro Cívico Nacional del 14 de septiembre de 1977 en Bogotá. Las clases subalternas contra el modelo hegemónico de la ciudad. Revista Ciudad Paz-ando Vol.3 No.2, 111-142. Obtenido de El Paro Cívico Nacional del 14 de septiembre de 1977 en Bogotá.
- Nussbaum, M. (2014). Emociones Políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Bogotá: Paidós.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (Octubre - Diciembre de 2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4, 615-627.
- Palma , D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. Santiago de Chile: Serie Papeles del CEAAL No. 3.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Rheingold, H. (s.f.). Howard Rheingold. (A. Barnet, Entrevistador)

- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización*. Texto de referencia y consulta. Estelí: CICAP.
- Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas. Bogotá: CINEP. Centro de Investigaciones y educación popular. .
- Vasco, C. E. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, 20-23.
- Weber, M. (2008). *Economía y sociedad*. Fondo de cultura económica.
- Zoppi, A. M. (2013). La investigación y la acción educativa son los caminos emancipatorios para que el docente recupere su autonomía intelectual. *Entramados* No. 1.
- Zuñiga, R., Mejía, M. R., Fernández, B., & Duarte, I. (2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. *Aportes a la práctica docente*. *Docencia* No. 55, 41-50.

ANEXOS

ANEXO A. Fuentes de la experiencia

ANEXO B. Actores de la experiencia

ANEXO C. Línea de Vida Documental

ANEXO D. Diseño de Entrevistas

ANEXO E. Análisis del Discurso Multimodal

ANEXO F. Categorización y Triangulación de Entrevistas y Relatos por Actores.

ANEXO G. Triangulación de Entrevistas y Relatos.