

## LA EVALUACION DOCENTE Y LA PROFESIONALIZACION DEL MAESTRO<sup>1</sup>

### Teacher's Evaluation and Professionalization

Oscar Armando Ibarra Russi<sup>2</sup>

#### **Abstract**

*Initially, this article deals with both changes and approaches of the educational policies regarding the evaluation process and its different theoretical and practical issues involved in the teaching practice evaluation nowadays. It also describes different concerns related to the teaching practice evaluation from the professionalism and laboriousness concepts.*

**Key words:** *evaluation, teaching profession, professionalism, laboriousness*

#### **Resumen**

Inicialmente, presenta los cambios en los enfoques de la política educativa en torno a la evaluación y las distintas problemáticas teóricas y prácticas que encierra la evaluación docente en los últimos tiempos. Se concluyen distintas problematizaciones en torno a la evaluación docente desde los conceptos profesionalidad y laboralidad.

**Palabras clave:** evaluación – profesión docente – profesionalidad – laboralidad

---

<sup>1</sup> Conferencia dictada en el Segundo Congreso de Evaluación de la Función Docente realizado en la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, los días 31 de Agosto y 1° de Septiembre de 2007.

<sup>2</sup> PhD. en Educación. Doctor Honoris Causa en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. E-mail: [Ibarra@uni.pedagogica.edu.co](mailto:Ibarra@uni.pedagogica.edu.co)

## **Introducción**

En sí mismo, el ejercicio de la evaluación no es privativo del ámbito educativo. Todos evaluamos en la vida cotidiana las diversas situaciones con que nos enfrentamos, sólo que casi siempre sin el rigor, la conciencia y la complejidad de quienes evalúan en otros ámbitos, inclusive el educativo.

La cultura de la evaluación se ha expandido por todo el mundo. De alguna manera, tiene sus raíces, más que en la búsqueda constante y obsesiva de ideales sobre el deber ser, en la incertidumbre y el riesgo que caracterizan a nuestras sociedades posmodernas, donde las certezas de antaño han declinado al martilleo incesante de la precariedad y volatilidad de una época que instauro todos los ideales como posibles y deseables sin instaurar ninguno en concreto.

La evaluación, en ese contexto, es la búsqueda de la certeza de que, aún en el mar de incertidumbres y relatividades de la cultura contemporánea, se puede seguir un camino certero que conduzca las realizaciones humanas hacia fines que definan horizontes de sentido y posibilidad, que en sí mismos la cultura no brinda.

La naturaleza constitutiva de la función del maestro como profesional de la educación, exige, más que ningún otro ramo, el ejercicio constante de la evaluación, por razones por todos conocidas. Pero así como los maestros deben evaluar, también deben ser evaluados. El problema es desde cuál perspectiva y con qué propósitos hacerlo. Y deben ser evaluados, porque entre sus manos se halla lo más precioso que pueda tener un país para edificar su futuro: sus niños, sus niñas y sus jóvenes.

Desafortunadamente, entre la gran mayoría de maestros de los países latinoamericanos, no existe una visión positiva sobre la evaluación docente, en la medida en que inmediatamente se relaciona con la sanción, el desprestigio, la

confrontación entre las propias ideas del maestro y la realidad como fuente de pesimismo, entre otras valoraciones, en las cuales median tanto la falta de madurez para asumirla, como la inseguridad sobre el propio quehacer profesional.

A ello se suma la desafortunada visión de la evaluación docente que se ha impuesto desde las políticas educativas oficiales, orientada ante todo a ubicar o desubicar salarial y laboralmente a los maestros, y no a promoverlos desde un auténtico sentido de la profesionalidad de la cual aún carece hoy la actividad de éstos.

Como ha puesto de relieve la investigadora colombiana Libia Stella Niño Zafra, “el maestro se reduce a su función de ejecutor de políticas y acciones que no ha ayudado a construir y, por eso, como no las siente suyas y, muchas veces, como no las comprende, le devienen difíciles de aplicar” (2004: 59). Buena parte de este problema se debe a que, la poca participación de los maestros en la formulación de las políticas educativas, ha revertido en un alto descontento e indiferencia frente a lo que ellos no han producido.

### **La evaluación de maestros como componente educativo**

En el ámbito de la educación, la pregunta abierta y explícita por la evaluación, tal y como hoy la formulamos, con toda su profundidad e implicaciones, que desbordan el ámbito restringido de las relaciones enseñanza - aprendizaje, no conoce más de cien años.

La evaluación como componente educativo es inmanente a la enseñanza, en su propuesta de contenidos, de métodos y de ambientes educativos. Desde los orígenes mismos de la educación, el saber lo que está bien y es aceptado, y el grado de su

logro, es una condición normal a la relación establecida entre quien enseña y quien aprende.

En el origen de las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, el saber y el poder de la evaluación se subjetivizó en el maestro, de quien dependía todo juicio tanto intelectual como moral. *Magister dixit* es el parámetro simbólico de la realidad evaluativa correspondiente a las épocas del maestro como poseedor del carácter evaluativo de la educación.

Lo nuevo de la evaluación es el hecho de que se impersonalice, se distribuya su conocimiento y su poder correctivo entre los diferentes actores del proceso y se transforme en una dimensión pedagógica con vida propia en el ámbito del pensamiento educativo.

Un recorrido breve por el trayecto de los sistemas educativos contemporáneos hacia su modernización, puede brindar una idea adecuada del énfasis progresivo que la evaluación, y dentro de ella la evaluación docente, han adquirido dentro del conjunto de orientaciones mundiales actuales. Estas buscan conducir la educación hacia fines que ya no son estrictamente locales o nacionales, sino transnacionales y globales en la medida de los nuevos usos sociales del conocimiento y de las nuevas responsabilidades económicas, culturales y políticas que han asumido los sistemas educativos.

Desde la óptica del Planeamiento Integral de la Educación, como estrategia validada en Punta del Este para alcanzar las metas del desarrollo en los países latinoamericanos, luego de las guerras mundiales, se instaló la evaluación como un componente de importancia en aras a fortalecer la capacidad de previsión y corrección en los sistemas educativos como totalidades orgánicas, no desligadas de

la consecución de objetivos económicos y productivos propios del desarrollo de la economía mundial.

Por ejemplo, el Ministro de Educación colombiano Gabriel Betancourt Mejía, durante la década de los cincuenta, definió la evaluación como la “toma de pulso” a los procesos de planeamiento educativo, que hace que éstos no sean estáticos sino dinámicos. En este orden de ideas, su connotación se liga fuertemente a la inspección constante, correctiva y racionalizante de los procesos y componentes de los sistemas educativos, incorporando un nuevo énfasis que transita de lo estrictamente pedagógico hacia el ámbito de las decisiones de política pública.

Posteriormente, la introducción del análisis de sistemas o enfoque sistémico, como soporte de la tecnología instruccional, que tuvo en la evaluación o identificación de necesidades uno de sus elementos centrales, orientó la planificación educativa hacia una racionalidad y aplicabilidad de validez universal.

En ella, el ciclo de funcionamiento de cada uno de los componentes del sistema educativo se cerraba con la evaluación como un punto terminal, en el que la ponderación de los resultados del aprendizaje debía llevar a la toma de decisiones de orden tanto curricular como del mismo sistema educativo.

Sin embargo, el énfasis decisivo sobre la evaluación, ya no sólo como un componente de la planificación educativa, sino como un dispositivo indicador de cumplimiento o alejamiento de los fines y metas de la educación a nivel mundial, aparecerá años después, luego de la pérdida de la hegemonía del modelo curricular. A este proceso ha asistido la mayoría de los sistemas educativos actuales.

La evaluación, de los sistemas educativos, de los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los docentes, se convertirá en la fuente primordial

para acercarse al conocimiento de las realidades educativas de los países y, por lo tanto, en el primer criterio para jalonar las políticas educativas a nivel mundial, más allá de todas las diferencias entre pueblos, culturas y sujetos.

Como lo han señalado los investigadores colombianos Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro: “lo que se inició en la década de los noventa fue la desregulación de la educación y la enseñanza, una especie de *laissez faire* curricular (descentralización, autonomía institucional) en donde el control de calidad se impone a la manera de evaluación de resultados (pruebas masivas de medición de logro educativo)” (2003: 176-177). Es decir, la atención de la mirada planificadora no estará en los procesos, sino en los resultados.

En ese sentido, el énfasis recaerá en la evaluación, la gestión institucional y los estándares curriculares como determinantes del concepto de calidad de la educación, al cual se liga con afán la necesidad de pruebas internacionales de medición y comparabilidad de resultados. Como complemento a las evaluaciones masivas de competencias (especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas), se comienzan a implementar las encuestas de factores asociados a la calidad, entre los cuales se encuentran el profesor y su desempeño.

En el último tiempo, si bien es cierto que el desarrollo de las tecnologías ha afectado la educación y se han producido diferentes intentos de desplazamiento del maestro como eje vertebral de la relación enseñanza-aprendizaje, también es cierto que los sistemas educativos no han podido sostener ni el debilitamiento de la docencia ni la supresión del maestro de las iniciativas educativas que de manera progresiva han venido incrementando las coberturas hasta su totalidad, en la educación básica y en la educación media.

Al finalizar el Siglo XX y comenzar el XXI, los procesos educativos formales siguen requiriendo la capacidad del maestro como posibilidad básica para el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades que sólo se consiguen en una relación pedagógica intencional.

Las Tecnologías siguen siendo apenas eventos complementarios que en sí mismas pueden instruir, pero no educar, ni mucho menos formar con sentido pedagógico, aún en el marco de los sistemas abiertos de educación. El maestro no es reemplazable por los sistemas cibernéticos, porque la interactividad de los sujetos, que es la base de la sociabilidad, del reconocimiento de la diferencia y de la construcción de horizontes existenciales comunes, debe darse cara a cara y las máquinas serán siempre medios sin posibilidad de reportar sentido de finalidad a los actores de la educación.

### **La evaluación docente hoy**

Hoy se concibe la evaluación de la función docente como parte de una estrategia más abierta, en la cual el maestro, a pesar de contar con todas las posibilidades para desarrollar creativamente su práctica e implementar estrategias innovadoras (puesto que se ha transitado de los dispositivos curriculares cerrados a unos más abiertos a la iniciativa personal e institucional), es responsable directo de la consecución de logros de aprendizaje y de la formación en valores, considerados universales y deseables en sí mismos, en tanto favorecen la inserción de los sujetos en un mundo cada vez más global.

Como es obvio, la evaluación y la evaluación docente en este contexto, no están desligadas de presupuestos ideológicos, como lo es el de que solamente la evaluación de competencias, tanto de docentes como de estudiantes, es el modelo adecuado para medir los aprendizajes y destrezas reales de unos y otros, o de que

una obtención de logros exitosos en las pruebas evaluativas es sinónimo per se de mejoramiento de la calidad en la educación.

En los últimos años, la evaluación docente no solamente se ha utilizado para tomar decisiones en lo concerniente a la cualificación profesional y la renovación curricular, sino también para introducir en la carrera docente mecanismos de premiación del mérito individual, pero también de castigo y sanción.

Según ha informado Ángel Díaz Barriga, este sistema ha conocido en México álgidas consecuencias, donde los sistemas establecidos “se han constituido en un sistema de estructuración del salario, llegando a representar más del 100% del ingreso que se tiene en nómina”. Estas medidas pueden tener amplias consecuencias aun no estudiadas dentro del cuerpo de los docentes, una de las cuales puede ser la pérdida de su sentido de la solidaridad horizontal de gremio intelectual, al compás de la competencia como forma de acceder a mejores remuneraciones y reconocimientos.

Antes de diseñar los instrumentos, es necesario tener en claro lo que es la docencia. Lo que se descubre es que hay una larga serie de reflexiones sobre los impactos de la evaluación en la carrera docente, el salario, la promoción y la valoración social, pero no se parte del problema para buscar una conceptualización más amplia que se compadezca con la naturaleza de la función docente y su complejidad ético política.

Si se quisiera ser consecuente con una visión integral de la educación, habría de evaluarse no solamente la forma como el docente se acerca dichas competencias y las consigue entre sus estudiantes, sino la forma como el docente propicia experiencias pedagógicas alternativas que también permiten un conocimiento socialmente relevante, que se traduce en ser competente en muchos otros contextos,

o en el aprovechamiento del ocio creativo y recreativo dentro de contextos tan válidos como el de la “aldea global”.

Detrás de cada estrategia o metodología de evaluación hay un posicionamiento (modelo educativo) que muchas veces no se explicita, pero que entraña preguntas como: ¿para qué educar, a quién educar y por quién?, que son preguntas sustantivas y es necesario formular con seriedad y contundencia, porque encierran un sustrato ético político que la simple medición no engloba.

### **Puntos problemáticos en torno a la evaluación docente**

Toda evaluación del docente debería partir de una teoría seria, sensata y consolidada sobre lo que significa la evaluación, y dentro de ella la evaluación docente. Tal teoría tendría que esbozar, necesariamente, una teoría sobre la función del docente, la cual a su vez, tendría que ser realista frente a la confluencia de factores que intervienen en su tarea y que muchas veces están fuera de su control, no habiendo una tercera alternativa entre obviarlos o afrontarlos críticamente, significando esto último complejidades y problemas adicionales a la función docente, que la perspectiva hegemónica de la evaluación pasa por alto.

La evaluación de la función docente, en todos los ámbitos, especialmente el Universitario, no ha pasado de ser un mecanismo para brindar información a directivos y maestros sobre el nivel de aceptación entre sus estudiantes. El conocimiento que cada docente tiene de sus evaluaciones, no pasa de ser un cotejo entre sus propios imaginarios y las sentencias efectivas de cada estudiante frente a su desempeño, los cuales le generan sentimientos de satisfacción o desilusión.

De igual manera, la definición de una posición frente a la evaluación debería definir qué significa la calidad de la educación. Según Díaz Barriga,

“lamentablemente, las políticas educativas actuales consideran que el logro de la calidad de la educación se encuentra estrechamente vinculado a estos conceptos y prácticas de la evaluación” (2004: 20). Ello no significa otra cosa que el establecimiento de un círculo vicioso entre una noción de evaluación ligada al desarrollo de competencias básicas y su correspondiente soporte en un concepto de calidad que dice de lo mismo, cuando la calidad en la educación debe comportar una visión menos estrecha.

La información que brinde la evaluación debería utilizarse primordialmente para obtener una comprensión de la situación educativa, tanto del docente como del estudiante, y no sólo para establecer un ranking entre mejores y peores. Objetividad, eficiencia, eficacia, imparcialidad, siguen siendo los criterios primordiales para definir la evaluación docente, de manera que no nos hallamos en ese sentido, muy lejos de las prácticas de la tecnología educativa que hoy de soslayo miran nuestros intelectuales como una figura del pasado que debiéramos olvidar.

### **La evaluación y la profesionalidad del maestro**

El modelo actual de evaluación docente no contribuye al afianzamiento del carácter profesional de la profesión de maestro. La evaluación docente, entendida como contrastación del cumplimiento de condiciones de idoneidad y responsabilidad mínimas en una persona para conseguir metas de educación, debería ser un camino que abra la puerta a la profesionalización del maestro.

Si el docente es el que enseña, el maestro es el sujeto que se relaciona con el saber, no solamente en el aula, sino a través de todas las interacciones en que es posible una relación formativa. En ese sentido, una evaluación de la actividad docente en estricto, debería ser apenas un componente de algo más importante que la misma evaluación, que es la profesionalización del maestro.

La evaluación de la docencia, como marco aproximativo a la valoración de unos mínimos cumplimientos, debería tener en cuenta que el espacio de la actividad del maestro demanda ser considerado como un espacio profesional en el que existen criterios corporativamente compartidos y validados que no son objeto de cuestionamiento por ninguna evaluación y que, por lo tanto, deben ser considerados como mínimos irrenunciables de todo maestro.

El problema es, cuando se reduce la complejidad de la actividad docente a unos pocos criterios, desligados del sentido formativo que la profesión posee. El caso extremo se da cuando la simplicidad de la evaluación se reduce al cumplimiento de unos mínimos que todo docente puede cumplir, pero que, no por eso, se traducen necesariamente en un mejoramiento constante del quehacer profesional.

### **Componentes de la profesión de maestro a la luz de la evaluación docente**

El estudio sobre la profesión de maestro, desde el punto de vista teórico y conceptual, se asume como un estudio de la profesión en sí y de la profesión en relación. Para la identificación de la profesión en sí, revierten sobre su comprensión dos vertientes fundamentales de racionalidad.

Por una parte, la *profesionalidad*, la cual constituye un espacio pedagógico de discernimiento de la relación fundamental entre maestro y ciudadanía. Estos dos últimos conceptos se fecundan y se transforman de manera permanente. Por otra parte, la *laboralidad*, constituye un espacio para entender los componentes materiales y la forma como desde las perspectivas de trabajo, productividad, interés económico, se trasciende sobre la profesión para determinarle sus límites en una realidad por demás cambiante desde las exigencias del mercado.

Así, la tensión entre profesionalidad y laboralidad, permiten situar la profesión de maestro en el ámbito educativo y dimensionarla desde las perspectivas: pedagógica, cultural, científica y económica. Por otra parte, dicha tensión permite tener una posición sobre los vacíos de visibilización y de comprensión que afectan de manera directa el ejercicio de la profesión de maestro, entre los cuales se halla la evaluación de su función.

Considerado como oficio, el hacer del maestro, genera, por una parte, un entrabe que produce crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad. Por otra, desestabiliza su lugar social, altera su valoración en la cultura e impide un posicionamiento claro de su ejercicio profesional, generando con ello confusiones en el rol, desconocimiento jurídico y económico, desdibujamiento académico y falta de claridad en la construcción social de la profesión.

El hecho de que otros profesionales puedan asumir la profesión de maestro bajo el único requisito de acreditar formación pedagógica, es el reconocimiento implícito de que se trata únicamente de un oficio, y no de una profesión que demanda una relación no accidental con el saber pedagógico como fuente de conocimiento sobre la educación.

### **El concepto de profesión**

Las teorías sobre el origen de las profesiones, proponen dos puntos de partida: la ocupación como gestora de un saber especializado que se realiza laboralmente, y el *control de los servicios*, como espacio de reconocimiento. Algunos sociólogos (Oricoechea, 1999) afirman que las ocupaciones dieron históricamente cabida a la creación de las profesiones a partir del momento en que la división social del trabajo se apartó de los criterios particularistas y adscriptivos

asociados a estructuras laborales en el seno de la familia, de la tribu, de la casta, y del estamento, para insertarse como estructuras laborales en economías monetarias y de mercado.

La modernidad y el capitalismo contribuyeron significativamente a perfeccionar su carácter de estructura social, como lo afirma William Form (1976) en su artículo *Ocupaciones, Profesiones y Carreras*. El desarrollo sobre el control como origen de las profesiones lo propone Max Weber al plantear que, el desarrollo de las profesiones no se debe tanto al desarrollo de los mercados ocupacionales sino a la búsqueda de control de los servicios por parte del principado patrimonial al querer garantizar la cobertura de dichos servicios mediante la organización litúrgica de los mismos.

Es importante subrayar que los oficios condensan o agrupan las habilidades prácticas que surgen de una rutina laboral y las profesiones se fundan en un conocimiento abstracto que surge de una familiaridad con un cuerpo de conocimiento, de tal manera que el control de la ocupación equivale al control del conocimiento sobre las técnicas o procedimientos.

La profesión como ocupación promete un medio estable de vida y un estatus socialmente reconocido, pero es a su vez influenciada por la necesidad de producir nuevos conocimientos que perfeccionen el servicio al cual se aplican. Por esta razón, aunque separadas de los oficios, por razones de control se articulan con ellos en la medida en que el saber técnico se alimenta en forma sistemática del saber científico, hasta el punto que el profesional borra los límites con el artesano y dimensiona su hacer técnico integrado a su conocimiento específico en el contexto de la modernidad.

Cada profesión desarrolla sus actividades con base a una jurisprudencia o área de competencia y el control sobre estas jurisdicciones es determinante de la historia y desarrollo de las mismas en la modernidad, hasta el punto que, rastrear su desarrollo en las sociedades modernas toma como criterio las luchas por establecer las jurisdicciones de cada una de ellas, en las cuales se señala no sólo el ámbito político sino también el ámbito económico, cultural y social de las mismas.

El concepto de profesión se refiere al ejercicio de sujetos que a partir del conocimiento científico, ético y estético, realiza un control corporativo de los servicios que caracterizan la educación. Este control corporativo es fundamentalmente buscado como control del conocimiento y de las habilidades técnicas; pero, igualmente, como construcción de identidad desde los ejes conocimiento-pedagogía, economía-trabajo y cultura y sociedad, para posicionarse en el espectro de las modernas profesiones (Ibarra, 2001).

Esta estructura permite dar cuenta ante la sociedad de quienes son sus miembros, a la vez que legitima el tipo de conocimiento, de técnica o de procedimiento que aplicado al servicio profesional, permite establecer la identidad propia de cada profesión y de cada profesional, según el nivel de su desarrollo. En este orden de ideas, el control corporativo sobre el saber como espacio legitimado de su validación, en tanto, responde a unas lógicas de producción que sólo la profesión posee, debería ser el criterio prioritario para la definición de estrategias y mecanismos de evaluación de las mismas.

El problema que se presenta para la profesión de maestro, es que dada la escasa participación de los maestros en la definición de la política pública educativa, no existe un espacio que cumpla la función de control corporativo por parte de los maestros, del espacio de su propia profesión. La constitución de este espacio de definición se hace urgente y necesario, en la medida en que mediante el control

corporativo, como un empoderamiento de los maestros y de su quehacer, se pueden legitimar aspiraciones sociales no solamente de la docencia como gremio, sino de la sociedad en su conjunto.

### **La profesionalidad y la laboralidad en la profesión de maestro**

El espectro legitimado y compartido por las comunidades académicas como responsables de la formación profesional y comúnmente aceptado por la corporación de profesionales como criterio del ejercicio laboral, y como responsabilidad pública, es identificable y describible como profesionalidad. La profesionalidad es entendida como la significación social desde la cual se identifica el rol del maestro, se reconoce y se establecen los aportes de la ética, las ciencias y la tecnología en su formación, se determinan las finalidades sociales, políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones que soportan su reconocimiento y desarrollo y se define la manera como la sociedad legitima su ejercicio profesional.

Desde el punto de vista de las expectativas del servicio, la profesionalidad del maestro actualmente se debate entre las insistentes exigencias del eficientismo, resultado de la implicación tecnicista del pensamiento político neoliberal (que preferiría reducirlo a la estructura de obrero calificado, con jerarquía de productividad y que ordena a la escuela como empresa productora de individualidades básicas) y la exigencia de la sociedad civil de contar con su labor para promover la formación de sujetos integralmente educados, socialmente responsables y críticamente posicionados.

En ese sentido, la profesionalidad debería ser considerada como criterio primordial para la definición de lineamientos de evaluación de la profesión docente, en tanto definición autónoma del cuerpo de profesionales que sabe, de acuerdo con la significación social de su quehacer, cuáles son los indicadores de acercamiento a

niveles óptimos en el desarrollo de su tarea socializadora y formadora en los planos intelectual, ético y estético.

El desdibujamiento actual de la profesionalidad del maestro en el mundo de las expectativas del servicio, es el resultado de la descalificación del saber pedagógico como saber fundante de la práctica educativa y la prescindencia del conocimiento pedagógico en las políticas públicas relacionadas con su ámbito profesional por parte del Estado, como el mayor contratista de maestros existente en el ámbito nacional.

El desconocimiento de la pedagogía como saber específico del maestro, conlleva a fijar posiciones respecto a quienes pueden ejercer la profesión y permite que cualquier profesional pueda hacerlo. Este hecho propone la pérdida de la identidad profesional del maestro, en la medida en que su expresión corporativa de control sobre el saber enseñar, su construcción lógica y epistemológica como saber corporado, dejan de tener visibilidad y sentido laboral y desaparecen.

El concepto de laboralidad se ha asumido como lugar de la reflexión sobre la profesión de maestro, que tiene su eje fundamental en la economía, por ser las prácticas económicas altamente determinantes de la ponderación y valoración del trabajo social y de su retribución en el ámbito de las sociedades capitalistas. La laboralidad permite establecer las lecturas desde el orden económico para entender elementos constitutivos de la profesión de maestro desde los intereses y criterios de mercado que presionan y ordenan el ejercicio de la profesión y la formación profesional.

Por otro lado, permite comprender el efecto de dichos criterios o intereses en la relación profesión-oficio, como tensores de una valoración social en la que se incluye o se excluye a través del salario, el rol, la organización económica y administrativa, la lectura de mano de obra, de servicios etc. A la vez, permite entender estos últimos, como elementos tributarios de una comprensión sobre la

profesión de maestro, directamente relacionada con su aporte productivo y su rendimiento económico al producto interno bruto de la sociedad.

En este orden de ideas, podría afirmarse que los esquemas de evaluación de la función docente materializan y son el resultado de su laboralidad, pero no su profesionalidad. Una auténtica evaluación debería comprender que evalúa una profesión, no una labor reducible a unos criterios mínimos, que si bien dicen de la eficiencia y de competencias profesionales, no dan cuenta de lo sustantivo de la profesión, que es el dominio de un saber a propósito de la enseñanza y el aprendizaje, para hacer sujetos más humanos.

### **Perspectivas para la evaluación de la función docente**

En su naturaleza misma, la evaluación de maestros en el ámbito de las culturas nacionales y en el ámbito de la propuesta de globalización debería transformarse:

1. De una valoración objetiva por medición a una valoración intersubjetiva apoyada en mediciones que despierte la conciencia de perfeccionamiento y suscite la creación de propuestas que transforme las realidades actuales mediante los cambios deseables.
2. En lo político, de mecanismos jerárquicos de control y auditoría externa, dominación, selección y exclusión, a procesos de discusión, deliberación y toma de decisiones compartidas.
3. En lo administrativo, de la evaluación burocrática, jerárquica y de poder, a la creación de ambientes democráticos justos y de trabajo solidario.
4. De prácticas profesionales centradas en el aula, a procesos más complejos de construcción de conocimiento tanto en la relación de los aprendizajes de niños y jóvenes como con los compromisos de hacer avanzar la profesión misma.

5. De las prácticas heterónomas al replanteamiento de la profesionalización docente, el mejoramiento de su participación, el fortalecimiento de los compromisos con las comunidades académicas.
6. De un lugar de enunciación pensado desde la laboralidad del docente, a un lugar de articulación pensado desde la profesionalidad del maestro

## BLIBLIOGRAFÍA

- DIAZ, A. (2004). *Evaluación de la Docencia, su Generación, su Adjetivación, sus Retos*. En: Memorias Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en Evaluación Educativa: Consecuencias para la Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- FORM, W. (1976). Ocupaciones, Profesiones y Carreras. En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Vol. 7, David L. Sills (Ed). Madrid: Aguilar, pp. 408-416.
- IBARRA, O. (2001). La Dignificación de la Profesión del Maestro: Retos de Hoy. En: *Actualidades Pedagógicas*. N° 40. Bogotá: UNISALLE, pp. 21-47.
- MARTINEZ, A.; CASTRO, J.; NOGUERA, C. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro Décadas de Educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Cooperativa Editorial Magisterio.
- NIÑO, L. (2004). *Políticas Educativas y Evaluación Docente: Medición, Objetividad y Control para la Exclusión*. En: Memorias Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en Evaluación Educativa: Consecuencias para la Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Artículo Recibido : 10 de Octubre de 2007

Artículo Aprobado : 02 de Noviembre de 2007