

Los maestros en Cali

Capitales y representaciones
para el ejercicio de la profesión
docente en el siglo XXI

José Darío Sáenz
José Benito Garzón Montenegro



Editorial
Universidad
Icesi



SelloEditorial
UNICATÓLICA

Los maestros en Cali

Capitales y representaciones
para el ejercicio de la profesión
docente en el siglo XXI

José Darío Sáenz

José Benito Garzón Montenegro

 Editorial
Universidad
Icesi


SelloEditorial
UNICATÓLICA

Los maestros en Cali. Capitales y representaciones para el ejercicio de la profesión docente en el siglo XXI

© José Darío Sáenz

© José Benito Garzón Montenegro

Cali. Universidad Icesi y Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, 2022.
pp. 180; 17x23cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-53892-1-2 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.1.2022>

Palabras Clave: 1. Maestros | 2. Docencia | 3. Educación |
4. Sociología de la Educación | 5. Santiago de Cali (Valle del Cauca - Colombia)

Clasificación Dewey 370.19

© **Universidad Icesi**
Escuela de Ciencias de la Educación
Primera edición / marzo de 2022

Rector

Esteban Piedrahita Uribe

Secretaria General

María Cristina Navia Klemperer

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

Coordinador Editorial

Adolfo A. Abadía

Diseño de Portada y Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Revisor de Estilo:

Eduardo Franco

© **Fundación Universitaria**
Católica Lumen Gentium

Rector

Harold Enrique Banguero Lozano

Vicerrectora Académica

Luz Elena Grajales López

Director de investigaciones

Fabio Alberto Enríquez Martínez

Editor General

Duván F. Peña Benítez

Editorial Universidad Icesi
Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia
Teléfono: +57 (2) 555 2334
E-mail: editorial@icesi.edu.co
<http://www.icesi.edu.co/editorial>

Sello Editorial Unicatólica
Cra. 122 No. 12-459 (Pance), Cali – Colombia
Teléfono: +57 (2) 555 2767
E-mail: editorselloeditorial@unicatolica.edu.co
<https://www.editorial.unicatolica.edu.co>

Publicado en Colombia – *Published in Colombia*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

Las instituciones editoras de esta obra no se hacen responsables de la ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por los autores. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de los autores, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de las Universidades editoras, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

Índice

13	—	Prólogo
19	—	Introducción
33	—	Contexto de las instituciones educativas oficiales en Cali
47	—	Caracterización sociodemográfica de los maestros vinculados en la investigación
61	—	Disposiciones socioculturales de los docentes de las instituciones educativas en Cali
115	—	Representaciones sociales del maestro sobre su oficio
143	—	Conclusiones
149	—	Bibliografía
157	—	Anexos
177	—	Sobre los autores

Lista de tablas

- 67 — **Tabla 1.** Distribución porcentual según indicadores de la ocupación de padre y madre de los docentes
- 104 — **Tabla 2.** Estrato socioeconómico en que se encuentran ubicados los lugares donde viven los docentes (en porcentaje)

Lista de figuras

- 34 — **Figura 1.** Ubicación de instituciones educativas en el municipio de Cali
- 38 — **Figura 2.** Condiciones de empleabilidad y trabajo de los maestros
- 39 — **Figura 3.** Fechas de posesión de los maestros
- 40 — **Figura 4.** Años de servicio de los maestros
- 42 — **Figura 5.** Nivel académico en el que se desempeñan los maestros
- 43 — **Figura 6.** Áreas de formación en las que laboran los maestros
- 44 — **Figura 7.** Edad de los maestros
- 45 — **Figura 8.** Identificación étnica de los maestros
- 48 — **Figura 9.** Cohorte del docente según el sexo
- 48 — **Figura 10.** Cohorte del docente, según municipio de residencia
- 49 — **Figura 11.** Municipio de nacimiento y residencia de los docentes
- 50 — **Figura 12.** Estado civil de los docentes según el sexo
- 51 — **Figura 13.** Edad de los docentes según el sexo
- 52 — **Figura 14.** Con quién vive actualmente el docente

- 53 — **Figura 15.** Reconocimiento étnico según el departamento de nacimiento
- 4 — **Figura 16.** Creencias y prácticas religiosas docentes según el sexo
- 54 — **Figura 17.** Tipo de Iglesia u organización asiste según el sexo
- 55 — **Figura 18.** Funciones desempeñadas por el docente (preescolar, primaria, secundaria) en el año anterior y actual
- 56 — **Figura 19.** Actividades académicas a las que está vinculado en este año lectivo (formación, apoyo, liderazgo)
- 57 — **Figura 20.** Publicación de resultados de investigaciones de orden educativo o académico en los últimos cinco años según el sexo del docente
- 58 — **Figura 21.** Relación con la mayoría de los estudiantes de la institución educativa
- 59 — **Figura 22.** Tiene relaciones directas con grupos de padres de familia de los estudiantes de la institución educativa donde labora según el sexo del docente
- 59 — **Figura 23.** Principal motivo para establecer la relación con los padres de familia de los estudiantes
- 64 — **Figura 24.** Nivel de escolaridad más alto aprobado por algunos miembros del hogar del docente
- 65 — **Figura 25.** Título obtenido por padre, madre y hermano mayor de los docentes
- 66 — **Figura 26.** Indicador de estudios de los padres del docente según el género

- 68 — **Figura 27.** Año de ingreso y egreso al programa universitario de pregrado
- 70 — **Figura 28.** Medio a través del cual financió sus estudios universitarios el docente
- 72 — **Figura 29.** La principal razón por la que escogió la universidad donde se tituló según el sexo del docente
- 73 — **Figura 30.** El carácter de la IES y título obtenido por los docentes
- 77 — **Figura 31.** Frecuencia con que los docentes leen en su tiempo libre
- 78 — **Figura 32.** Bienes culturales a los que tienen acceso en el hogar los docentes
- 79 — **Figura 33.** Indicador de acceso a bienes culturales en el hogar de los docentes según indicador de estudios de los padres
- 83 — **Figura 34.** Bienes tecnológicos en el hogar de los docentes
- 84 — **Figura 35.** Indicador de acceso a bienes tecnológicos en el hogar según municipio de residencia del docente
- 85 — **Figura 36.** Asistencia de los docentes a las siguientes actividades culturales públicas
- 87 — **Figura 37.** Nivel de manejo de otro idioma por parte del docente
- 89 — **Figura 38.** Tipo de deporte o actividad física que realiza el docente

- 91 — **Figura 39.** Visita a otros países según sexo de los docentes
- 94 — **Figura 40.** Participación en organizaciones gremiales del magisterio según el género del docente
- 97 — **Figura 41.** Participación en partido o movimiento político y ubicación ideológica del maestro
- 98 — **Figura 42.** Votó en las dos últimas elecciones del país (presidente, Congreso, Alcaldía, Concejo, etc.) según el sexo del docente
- 100 — **Figura 43.** Participación en los últimos dos años en actividades de movilización social de carácter público
- 103 — **Figura 44.** Tipo de tenencia de la vivienda en la que reside según el sexo del docente
- 105 — **Figura 45.** Medio de transporte que usa el docente para movilizarse de su vivienda al trabajo
- 106 — **Figura 46.** Porcentaje de los gastos del hogar que cubre su salario como docente en la actualidad según el sexo del docente
- 108 — **Figura 47.** Años que lleva desempeñando su oficio como docente
- 109 — **Figura 48.** Años que lleva desempeñando su oficio como docente según el sexo
- 110 — **Figura 49.** Número de años como docente nombrado en instituciones públicas según el sexo
- 111 — **Figura 50.** Número de instituciones educativas donde se ha desempeñado (incluso la actual) según el sexo

- 112 — **Figura 51.** Carácter de la institución educativa en la que laboró (desde la más reciente a la más antigua)
- 112 — **Figura 52.** Municipio de la institución educativa donde laboró (desde la más reciente a la más antigua)
- 113 — **Figura 53.** Tiempo de estadía en la institución educativa donde laboró (desde la más reciente a la más antigua)
- 117 — **Figura 54.** La principal razón para seleccionar la profesión docente según el género
- 121 — **Figura 55.** Algunas características de la profesión docente comparadas con otras profesiones (Ingeniería, Medicina, Derecho)
- 123 — **Figura 56.** Valoración de la calidad de la profesionalización del oficio docente
- 127 — **Figura 57.** Nivel de satisfacción profesional con el oficio de docente según el género
- 128 — **Figura 58.** Proyecto personal profesionalmente en los siguientes cinco años
- 130 — **Figura 59.** Nivel de las condiciones laborales (salario, jornada, prestaciones legales) para el ejercicio de su actividad como docente según el género
- 132 — **Figura 60.** Nivel de dificultades (laborales, económicas, legales, etc.) y posibilidades de formación que conlleva el ejercicio del oficio docente
- 135 — **Figura 61.** Comparación de la situación económica de los docentes hoy en relación con la de sus padres según el género

140 — **Figura 62.** Nivel de las posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico (disentir del sentido común, argumentar, evaluar, ser creativo, etc.) y de autonomía docente

Prólogo

Tardé poco en leer este libro sobre la condición docente en Cali. Lo devoré con gusto e interés. En cambio, tardé mucho en escribir esta presentación con la que me han honrado, porque no es fácil ser cuidadosa en la presentación de un libro tan rico en datos, ideas y descripciones.

La bibliografía sobre el oficio docente es diversa y dispersa, y más bien escasa en el contexto local, ese es el primer valor del libro: nos ubica en el contexto cercano, y esa es una gran virtud, nos habla al oído sobre el oficio de los y las docentes en Cali, esta ciudad diversa, plural y desigual que acoge, asimismo, pluralidad docente.

Termino de escribir esta presentación en mayo de 2021, en medio del peor pico de la pandemia de la covid-19 y de la peor crisis social y económica de las últimas décadas, pero también de una enorme movilización social que, pese a sus complejidades, aciertos y descalabros, deja ver una democracia vibrante. Y me pregunto por el rol docente en todo esto. Me pregunto cómo hemos, todos, bebido de nuestros maestros en coyunturas históricas distintas y del valor que se deriva de ello. Este libro me ha ayudado a pensar en eso.

Los autores se interesan por mostrar que las trayectorias sociales y académicas de los docentes dejan ver sus disposiciones en el aula. También los diversos desarrollos de su labor profesional y cómo esto habla de la calidad de su trabajo. En un contexto que devalúa la educación y la labor docente, esta es una idea esperanzadora porque pone en el centro del análisis lo que los docentes son y cómo han logrado constituirse en sujetos intelectuales y sociales con fines educativos.

El libro rescata la trayectoria individual y social del maestro relacionada con diversos asuntos subjetivos, familiares, sociales, políticos y culturales que determinan su función, es decir, se centra en el maestro como actor social. Se pregunta por las condiciones de educabilidad con las que el maestro ingresa en el aula y esto puede ayudar a comprender los efectos que su trabajo tiene sobre la educación de la niñez y la juventud en la actualidad. Así, un sistema educativo que apoye al maestro en el curso de sus trayectorias iniciales para

desarrollar las disposiciones académicas e intelectuales garantiza una mejor calidad educativa. Además, se pregunta por los capitales culturales, por la manera en que esos docentes han sido formados y cómo a partir de ello están en condiciones para educar.

Quien forma expresa en su quehacer todos sus capitales y de ellos bebemos quienes nos educamos en un proceso histórico-cultural sin fin. Es inevitable, en el juego del aprendizaje, incorporar nuevos capitales en un proceso de hibridación de saberes que va mucho más allá de los saberes académicos. Todo ser humano bebe de la fuente de quienes son sus maestros. No pasa igual en otras disciplinas con las que se tiene contacto puntual y, por tanto, no son, necesariamente, estructurantes del ser. De ahí la desgracia de una sociedad que no genera condiciones tales que sus maestros desarrollen los mayores capitales posibles, que son, como he dicho, la moneda de cambio del proceso educativo.

Más específicamente, a medida que me detuve en los distintos apartados del texto, fui invitada a pensar varios asuntos: la dimensión social del ser docente, una aproximación desde la idea de los capitales con los que cuentan los maestros y las representaciones del oficio, las condiciones objetivas del oficio docente y el maestro y su rol político y democrático.

Un primer asunto es que pude tener una aproximación a la docencia no solo desde su dimensión individual, sino profundamente social, a pensar el docente como perteneciente a gremios y sectores que impactan las instituciones como un todo. Es una mirada integral que sugiere el tránsito no de sujetos sino de grupos, de relaciones e interacciones que dan sentido a los procesos que ellos dinamizan. Así, desde la perspectiva relacional, el eje no es solo quién es el sujeto docente, sino cómo a través de ellos se conforma lo social. Y, por otra parte, cómo se configuran los márgenes de acción de quienes entienden que su función social excede el aula de clase y se asume como sujeto político capaz de incidir en las más diversas esferas del orden social. Así, el docente no es el de ciencias, matemáticas o lenguajes, sino el que configura el *ethos* y el *zoon politikón*.

No es menor señalar que esto tiene un gran valor en una sociedad que tiende a la tecnificación del trabajo. La perspectiva que nos ofrece el libro va mucho más allá de la técnica educativa que proponen las nuevas tendencias en la formación de maestros, algunas de ellas excesivamente centradas en el desarrollo de competencias para el trabajo docente y estrictamente referidas a la técnica

del diseño curricular, de la evaluación o la didáctica desprovista del fin último educativo y del análisis del contexto.

El segundo asunto me llevó a fijar la mirada en la perspectiva analítica de los autores, quienes, por una parte, se centran en la idea bourdeana de que el capital se acumula e incorpora alrededor de ejes económicos, sociales y culturales, y, por otra, en la durkheimiana que dio origen a la noción de *representaciones sociales* y que los autores entienden como “el conjunto sistemático de ideas producidas y compartidas por sujetos sociales (individuales y colectivos), direccionadas con un sentido (significativo, comprensivo) a propósito de determinados objetos de representación (materiales, inmateriales, problemas, situaciones, etc.) susceptibles de ser comunicados o simbolizados”.

El análisis de esos sistemas compartidos les permite recoger autopercepciones de los maestros en torno a su papel social, al valor de su trabajo en la formación de autonomía, a su rol frente al pensamiento crítico, la comunicación y la resolución de conflictos, que son temas que van mucho más allá del saber disciplinar y que pueden estar hablando de un giro no solo en la percepción, sino en la acción docente de la que beben las nuevas generaciones.

Por otra parte, independiente de que se defienda o no la idea de vocación docente recogida y trabajada por los autores, hay en estas representaciones descritas una cierta idea de valoración del oficio como causa noble, justa y positiva de la que se deriva el orgullo por pertenecer. Puede no haberse dado previamente a la elección del oficio, pero, sin duda, opera ahora como motor para enaltecer el trabajo, y eso no es menor en un oficio poco valorado, desprestigiado y mal remunerado que, sin embargo, puede estar marcando diferencias y movilidad social ascendente.

Por otra parte, el libro pone de relieve las representaciones derivadas de relación entre la calidad de la educación que el docente logra, el ascenso laboral y el prestigio, y esto no es un asunto menor. El desprestigio de la labor viene dado por el desempeño medido en pruebas estandarizadas, pero también se mira otro tipo de procesos como el nivel con el que salen los niños, niñas y jóvenes que enfrentan educación superior o formación técnica, y la formación de ciudadanos en la era globalizada y digitalizada. Los logros (y limitaciones) que se deriven han pasado por manos de maestros, por supuesto, puede hacerse una lectura negativa, pero también puede verse como una ampliación en el ejercicio de la democracia, la participación y la comunicación en la que los

docentes no han tenido un papel menor. De todos estos asuntos, tan variados y tan sustantivos puede devenir la altísima satisfacción que los maestros reportan, aun en medio de tensiones y altas cargas laborales. Es la evidencia de la satisfacción que produce interactuar con seres humanos en edades tempranas, contribuir a su desarrollo y a un cierto sentido de vida, cualquiera que ese sea. De ahí su complejidad y su nobleza.

Un tercer asunto que el libro sugiere tiene que ver con la estrecha relación entre asuntos políticos, institucionales y personales que determinan las representaciones y los capitales en los maestros. Los autores hacen un reconocimiento de la relevancia del contexto histórico-espacial que buena falta le hace a una ciudad que no tiene amplios datos para describir la población docente. También muestran la segregación urbana y cómo desde el espacio se determina la exclusión que deviene en la educación, pero que también excluye en muchos otros sentidos. Esa exclusión geográfica, social y económica se traduce en instituciones oficiales concentradas en sectores vulnerables y afectadas por serios problemas de cobertura y calidad. En medio, el estudio da cuenta de un oficio altamente feminizado y de cómo se excluye a las mujeres de cargos directivos, de un oficio que responde a dinámicas complejas derivadas de distintos estatutos docentes que operan simultáneamente, lo que genera condiciones desiguales para el trabajo actual. Pero también de cierta estabilidad contractual, con salarios máximos, un poco por debajo de cuatro salarios mínimos legales vigentes (SMMLV), en el mejor de los casos, pero que también devela enorme disparidad salarial. Habla de maestros residentes de estratos 2 y 3 con altas tasas de pluriempleo, alta rotación entre instituciones educativas (IE), con un cierto acceso a compra de vivienda propia y carro, y en general de procesos económicos tendientes a la estabilidad. Da cuenta, asimismo, de maestros y maestras con hogares relativamente estables, que reportan adecuadas calidades en viviendas, con creencias religiosas diversas y vinculados fundamentalmente a tareas de aula.

Como bien señalan los autores, los capitales son formados a través de la hibridación de distintos asuntos como procesos educativos, esfuerzos individuales, políticas públicas e institucionales que apoyan su desarrollo, y que son fundamentales para la consolidación de capitales que se oponen a la desgracia de los bajos capitales heredados de las personas que optan por estos oficios nobles. Este estudio valora eso que suele ser invisible. Justamente, lo visibiliza.

De los datos se deriva que los maestros y las maestras provienen mayoritariamente de sectores populares, lo que los dota de ciertos capitales y habilidades afines: seguramente les hace hábiles en la lectura de contextos difíciles y la adaptación docente a ellos, les confiere sensibilidad social, valoración por la diversidad étnica, económica y cultural, pero también es probable que los haga ver mundos más acotados, menos globalizados e interconectados, y limitados por la ausencia de bilingüismo. Todas estas hipótesis sobre lo que alcanza a ver o no un maestro que porta sus propios capitales da cuenta de la diversidad del gremio y de lo inevitable de que esto se refleje en su oficio.

Por eso, el tránsito académico de los maestros es fundamental, pues se convierte en un elemento reestructurante de los capitales heredados. La desgracia de este país es que hay una relación perversa entre peores desempeños en pruebas estandarizadas, peores desempeños escolares y matrícula en licenciaturas en universidades de bajo perfil académico. Es el acercamiento al saber pedagógico de donde provienen las estructuras académicas e intelectuales que, sumadas a las amplias trayectorias y experiencias, dejan ver la consolidación de los capitales bajo el principio de que nunca se deja de aprender y de que las prácticas docentes son una ruta vital para el aprendizaje.

Y destacan el valor de aprender de la vida, de las precariedades, de haber escalado más allá de sus padres, de estudiar en medio del trabajo y de los retos de salir adelante. La perversa relación entre el capital económico y la escogencia de universidad de baja calidad devela, además, la necesidad de continuar fortaleciendo alternativas de alta calidad y aportar a formar docentes de alto nivel para impactar positivamente el valor público de la educación.

Además, el libro deja ver que pareciera que el oficio docente invita a otro tipo de vías para el cultivo de esos capitales como la lectura el consumo de medios, música, cine, música, viajes, deportes, bibliotecas o cualquier forma de ocio productivo, pero se trata de bienes escasos entre el grupo estudiado.

Finalmente, un quinto asunto y tal vez el aporte que me resulta más interesante es el del rol del maestro como sujeto político para la democracia y la ciudadanía, que se deriva de la vida cotidiana en la escuela y la manera en que, inevitablemente, desde ahí se forma a los estudiantes. El manejo inevitable de los conflictos inherentes al sistema educativo son un escenario vital para este tipo de aprendizajes. Y esto no es menor si se considera el desarrollo de sus capitales políticos que provienen de sus amplias experiencias de organización

en distintos niveles; desde los más elementales para el trabajo cooperativo del aula de clase, ser elegidos permanentemente como jurados de votación, ejercer el derecho al voto, vivir en medio de decisiones políticas permanentes, hasta los más sofisticados y relacionados con distintos niveles de participación en agremiaciones y hacer parte de procesos de movilización sociopolítica como parte constitutiva del oficio.

La escuela como lugar socializador no puede esquivar el papel de formar sujetos no solo en competencias básicas como lectura, escritura o matemática, que, sin duda, son centrales, sino en ser el mediador del saber social y el académico, y ahí radica su valor principal: un maestro que se sabe mediador es quien es capaz de aceptar y enfrentar que es un actor más de la construcción del sujeto dentro del todo social, por tanto, sabe que ese sujeto que llega al aula es un sujeto que proviene de la calle, del barrio, del país, de la familia, de los medios, de las redes, y que inevitablemente ese ser complejo ha de ser asumido y acompañado en su desarrollo. Es, en suma, un ciudadano en formación.

Así, transitando por la descripción de los contextos educativos de la ciudad, altamente complejos y desiguales, portando sobre sí sus historias que los hacen los sujetos sociales que son, reconociendo sus diversos capitales académicos y sus trayectorias formativas, conociendo su propia valoración del oficio y las formas objetivas en que laboran, acercándose a sus formas de consumo y bienes culturales, valorando su capacidad de gestión política y pública, reconocemos, con este valioso libro, el tipo de maestro de la ciudad.

Por todo lo que he descrito, creo que vale la pena leer el libro, explorar sus páginas y sus datos, entrar en sus análisis y usarlos para entender la compleja realidad del sistema educativo de la Cali de hoy, tan preocupante y a la vez tan esperanzador. Este es el relato de cómo los docentes ven representado su oficio y cómo describen sus capitales y esa tarea importante ha sido realizada con el rigor y la pertinencia que caracteriza a estos dos investigadores y amigos.

Ana Lucía Paz R.
Universidad Icesi

Introducción

En el siglo XIX, José María Vargas Vila utilizó la metáfora de la imagen de una mujer virtuosa, culta, bondadosa y bella pero plebeya para representar el oficio y la condición del maestro de escuela. Luisa, maestra cultivada con propios esfuerzos, de formas hermosas, con férrea conducta ética, de carácter recio, de formación laica forjada en las canteras liberales oreada en la escuela normal, en su momento, distanciada de la fuerza ideológica de la hegemonía conservadora. Su madre, una humilde planchadora desclasada y honesta, cuyo origen ha sido siempre juzgado con recelo y desprecio.

Luisa es percibida como “ofensiva” por su majestuosa estética ensalzada con las virtudes del saber. Luisa, la maestra, siempre asediada como “coto de caza” por quienes dominan y cultivan el poder en pueblos y ciudades, pues ella, sin legitimidad de stirpe, estaría “dada” para ser usada y consumida según los apetitos del poder. De carácter bravío, por ello, siempre digna de sospecha por quienes representan los poderes eclesiásticos que al no lograr seducirla la arrojan al escarnio de una multitud sin alma y ciega moral teñida de los “terribles versículos asesinos de su fe”. Del poder económico que la castiga con el despido, el hambre y el destierro. Siempre objeto de soberbia venganza al no conseguir confundirla y cooptarla con el oro y la lisonja que irradian los sectores aristocráticos de la Colombia de finales del siglo XIX. Así, la virtud moral le había llevado con dolor y soledad a la “conquista del desierto”. Su cuerpo fue finalmente consumido por una sociedad mórbida e incapaz de soportar la rectitud, la verticalidad de su sentido de la verdad, el ineludible fervor por el amor al conocimiento y por la dignidad labrada en el ejercicio de su oficio como educadora. Así, sociedad, Iglesia y poder económico, como una jauría de fieras rabiosas, a dentelladas, enterró con su cuerpo todo aquello que desafiaba el albañal de los valores de la pacata sociedad colombiana. Sin embargo, esta

sociedad continúa esperando que, con el tiempo, surja una nueva generación que esgrima lo que la maestra Luisa representaba en su sociedad.¹

Evidentemente, algo va de la trama enunciada en *Flor del fango* a la situación que en la actualidad viven los maestros en Colombia. La trayectoria individual y social del maestro tiene un peso importante sobre los procesos de su formación. Esta cuestión es significativa para el campo educativo, pues tanto maestros como estudiantes comparten condiciones parecidas de educabilidad, es decir, comparten, guardando las proporciones, deficiencias en cuanto a la internalización de “un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar” (López, 2012, p. 46). Esta trayectoria está relacionada con diversos asuntos: las disposiciones construidas desde la familia, el sector social del que provienen como sujetos y las dinámicas culturales que comparten como sector social y político, asuntos que difícilmente logran superar en la universidad y tienen efectos importantes en su quehacer profesional.

En este sentido, los resultados de investigación aquí presentados se enmarcaron en la pretensión de establecer las trayectorias sociales y académicas de un grupo de docentes, para identificar el conjunto de disposiciones con las que acuden al aula y desarrollan su labor como profesionales de la educación y, a su vez, el efecto que esto tiene en la tarea central de la calidad de la educación en el país. La escuela sigue siendo ese hermoso lugar en el que muchos proyectan grandes expectativas, pero con un pobre reconocimiento de sus alcances en una sociedad tan dividida, de excesivas precariedades sociales y asediada por el crimen y la corrupción. En tal sentido, la metáfora de Vargas Vila puede ayudar a comprender desde su perspectiva estética el tratamiento del campo de la educación cristalizada en Luisa.

Es claro que en el origen de la frágil calidad educativa del país se halla una estructura de desigualdades sociales que afecta directamente al maestro, quien, por lo general, reproduce esta fragilidad con el estudiantado de igual o parecida condición social. García y Quiroz (2011) sostienen que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico (medido a través del estrato) tienden a tener un

1. Idea y metáfora tomada de la novela *Flor del fango* (1895) del escritor colombiano José María Vargas Vila.

mejor desempeño escolar que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Esta tendencia se

mantiene cuando comparamos el efecto del ingreso de la familia del estudiante sobre el desempeño escolar. El resultado es el que se esperaría en un sistema inequitativo: los estudiantes de hogares con ingresos menores a un salario mínimo tienen un peor desempeño que los demás estudiantes. La estimación muestra que, a medida que aumenta el ingreso individual del hogar, manteniendo todo el resto constante, mejoran las calificaciones. Las diferencias entre individuos ricos y los de menor ingreso son hasta de 1,8 puntos en las Pruebas Saber. Podemos decir entonces que la clase social y la capacidad de pago de los estudiantes y sus familias son un factor decisivo en el desempeño escolar. (pp. 73-74)

Preguntar por las condiciones de educabilidad con las que el maestro ingresa en el aula puede ayudar a comprender los efectos que su trabajo tiene sobre la educación de la niñez y la juventud en la actualidad. Así, un sistema educativo que apoye al maestro en el curso de sus trayectorias iniciales para desarrollar las disposiciones académicas e intelectuales, garantiza una mejor calidad educativa.

En consecuencia, algunas de las inquietudes que motivaron esta investigación se pueden explicitar de la siguiente manera. ¿Qué aspectos de orden social, cultural, político y profesional se hallan incorporados en maestros de instituciones educativas de formación básica y media? ¿Con qué formas de capital cultural, social, económico y político cuentan los maestros que tienen a su cargo la educación pública en el país y en particular en Cali? ¿Qué relación se puede establecer entre los orígenes sociales del maestro y el tipo de IE en la que labora? ¿Qué diferencias respecto de trayectorias socioeconómicas, profesionales y culturales se pueden establecer entre los maestros de las IE públicas de Cali según distribuciones espaciales, tipos de IE, trayectorias profesionales, entre otras? ¿Qué representaciones tienen los maestros del oficio docente? ¿Qué prácticas educativas desarrollan en las IE en las que laboran? ¿Cuáles son las características de las IE en las que se hallan insertos los maestros y su relación con el perfil socioeconómico y profesional de los docentes?

Con todo, los anteriores interrogantes desbordan la posibilidad de un proyecto y deberían inscribirse en sendos programas de investigación en los que estén vinculadas diversas redes de grupos de investigación interesados en estas situaciones, por lo que la pregunta central que orientó la investigación fue

¿cuáles son las formas de capital (social, cultural, político y económico), las representaciones sociales sobre el oficio y las prácticas educativas de docentes de IE oficiales de Cali durante el periodo 2017-2018?, es decir, ¿qué tipo de sociedad ha impregnado al maestro en su trayectoria de vida y que traslada al aula de clase? De acuerdo con la pregunta señalada, el objetivo fijado fue establecer las formas de capital, las representaciones sobre el oficio y algunas prácticas educativas de maestros y maestras de IE de Cali en el periodo 2017-2018.

La hipótesis de partida establece una relación directa entre los tipos y volúmenes de capital que definen las diversas trayectorias, así como las valoraciones y prácticas relacionales de orden académico y pedagógico que ponen en juego los docentes en su actividad en la escuela. En tal sentido, los niveles de precariedad en el desarrollo o el goce de los diferentes capitales contenidos en el docente afectan directamente la calidad educativa. Esta situación tiende a perpetuarse, cuando no a ahondarse, en la medida en que el ejercicio de la docencia se desarrolle con un estudiantado de igual o parecida condición social.

Metodológicamente, para establecer las trayectorias sociales que despliegan un grupo de docentes de IE públicas de Cali, se diseñó un ejercicio de investigación no experimental, apoyado en una apuesta metodológica mixta. Se realizó un ejercicio estadístico descriptivo y exploratorio que encuestó profesores del sector público en Cali, específicamente docentes que cursaban la Maestría de Educación en la Universidad Icesi, ejercicio que desde el punto de vista de la cobertura tenía la pretensión de ser censal. En ese sentido, para indagar las trayectorias sociales y culturales de los docentes, se diseñó una encuesta² anónima que se dividió en tres módulos:

- Caracterización de los docentes, en que se levantó información sobre su origen social y geográfico.
- Formas de capital, en que se exploró la tenencia y disposición en las trayectorias de los docentes de capital económico, cultural y social, entre otros.

2. En los anexos se incluye el instrumento construido y aplicado en el proceso de la investigación.

- Representaciones sobre el oficio docente, en que se examinaron algunas valoraciones que emergieron entre los profesores sobre su oficio y la práctica docente. Este instrumento fue objeto de validación previa, tras un pilotaje realizado con un grupo de maestros de Cali que no fueron parte de la muestra de la investigación.

El único criterio para la selección de los docentes a quienes se aplicó la encuesta era contar con algún grado de experiencia en el oficio docente, aunque actualmente no lo ejercieran. Cada docente diligenció de manera presencial la encuesta durante el primer semestre de 2017.³ Se encuestaron 322 docentes estudiantes de la Maestría en Educación y 78 docentes externos a ella, para 400 docentes encuestados. El procesamiento de la información levantada se realizó con el software estadístico SPSS, versión 24.⁴

En un segundo momento, se realizó una entrevista semiestructurada a 18 maestros para poner en discusión algunos de los hallazgos obtenidos con el análisis de la encuesta. Para la realización de las entrevistas, se optó por convenir con cada uno de los entrevistados un espacio de conversación que permitiera que fluyeran los temas indagados. El *software* Atlas.ti posibilitó que el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas fuera más amable y efectivo para realizar los análisis. En la escritura de los capítulos, se buscó integrar, en la medida de lo posible, la voz de los maestros entrevistados, para enfatizar las interpretaciones de los datos cuantitativos.

La estructura del libro se ha organizado en cuatro capítulos centrales, precedidos por esta introducción y seguidos por las conclusiones a las que se llegó tras la indagación desarrollada. Para los autores, es fundamental partir de la caracterización, tanto del contexto específico de las realidades educativas e institucionales en Cali como de los maestros vinculados en la investigación. De ahí, los dos primeros capítulos, con un énfasis descriptivo-analítico, posibilitan al lector ubicar los elementos que permiten comprender o explicar los dos capítulos subsiguientes. “El maestro y sus formas de capital” y “Algunas representaciones

3. Agradecemos el apoyo de los estudiantes del curso Taller de Investigación-Sondeo del primer semestre de 2017-1 al ejercicio de diseño de la encuesta y acompañamiento al trabajo de campo realizado.

4. El grueso de la muestra de docentes que participaron de la investigación está referido a maestros de instituciones educativas (IE) de Cali. Algunos pocos laboran en de Jamundí y Yumbo.

sociales del oficio del maestro desde el maestro” son los capítulos que abordan el tema de la investigación, cada uno expone y analiza la información obtenida en la indagación, a partir de los elementos que diferencian una y otra categoría: los capitales socioculturales, sociopolíticos y socioeconómicos que comporta la muestra de docentes que participó, así como las motivaciones para elegir el oficio de maestro, las percepciones de este en relación con las oportunidades laborales y satisfacciones profesionales, las condiciones laborales, la autonomía docente y, finalmente, la comparación del origen socioeconómico y el núcleo familiar. De este modo, se considera que se da respuesta a los interrogantes iniciales que motivaron la investigación, pero, a la vez, se aperturan varias preguntas más, que se espera puedan ser tramitadas en próximas indagaciones, a partir de los aportes y las discusiones que suscite en la comunidad académica y en la sociedad lo contenido.

Características sociales y culturales constitutivas del cuerpo de docentes: hacia un estado de la cuestión

En las últimas décadas, los estudios sobre las trayectorias de quienes están al frente de los procesos educativos, en el rol de educadores, ha recobrado un inusitado interés. Este tema ha sido abordado en las investigaciones académicas con intereses, métodos y propósitos variados, lo que enriquece su estudio al motivar debates que dinamizan la discusión. Tenti (2007) afirma que este creciente interés está relacionado con la profesionalización de los docentes, pues esta tiende a ocupar un lugar destacado en la agenda del campo de la política educativa, no solo en América Latina, sino también en Europa y los Estados Unidos.

Con mayor frecuencia, se encuentran indagaciones que se centran en el sujeto docente, concebido como un individuo que interactúa en sociedad, obviando sus formas de agremiación y condiciones socioculturales en las que desarrolla su oficio. En esta línea, los estudios biográficos y autobiográficos han tenido un mayor protagonismo, por lo general, indagando cómo los docentes desarrollan su labor o despliegan en su práctica las políticas o normas establecidas para el desarrollo educativo de un país.

En tal sentido, Alliaud (2004) recoge una serie de autores que dan cuenta de aspectos relacionados con las trayectorias docentes, por ejemplo, la priorización de las trayectorias de los profesores es una herramienta importante, pues a partir de esta se busca establecer ese largo camino que ellos recorrieron como estudiantes, “interiorizaron los modelos de enseñanza (Lortie, 1975), adquirieron saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Sacristán, 2000), construyeron esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987), se formaron creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002), imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).” (Alliaud, 2004, p.2) La mayoría de este conjunto de investigaciones concluyen que “tanto las condiciones sociales que posibilitan las representaciones sociales, así como el significado de sus efectos sobre los juicios escolares escapan, al menos en parte, a la conciencia del propio docente” (Castorina y Kaplan 1997, p. 191).

Otras investigaciones han centrado su atención en los espacios geográfico-sociales o en lo que De Certeau (2000) denomina lenguajes simbólicos y antropológicos del espacio, en que se encuentra inmerso el quehacer docente. Así, la exploración de las trayectorias de los docentes se materializa en tres categorías mediante las cuales todos los seres humanos experimentamos el mundo: el espacio vivido, el tiempo vivido y la relación humana (Van Manen, 2003). Desde esta perspectiva, ha sido menos prolífica la producción intelectual y académica.

Las investigaciones aludidas indagan las trayectorias de los docentes, unas más centradas en el individuo y otras en las interacciones. En ambos casos, se percibe un interés por la estabilidad del sistema escolar. Para Caruso y Dussel (1996), esto se traduce en la creación de un “discurso o dispositivo pedagógico”, a manera de “gramática que ordena y posiciona”, a la vez que guía la transformación (citados en Alliaud, 2004). Esa estabilidad es aludida también por Vincet et al. (2001), citados en Alliaud (2004), quienes sostienen que hay elementos permanentes que determinan la realidad de la escuela y recurrencias que se evidencian en la particularidad de las distintas instituciones. Estos autores hablan de “formato escolar” y lo definen como aquello que “hace a la unidad de una configuración histórica, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones” (p. 35).

Según observan Dubet y Duru-Bellat (2000), “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (citados en Tenti, 2007, p. 336), pues como lo afirma Tenti, a pesar de la importancia estratégica del factor humano en la prestación del servicio educativo, las políticas de reforma suelen confiar más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para cambiar la educación. Así, los docentes se convierten en agentes de estructuras que actúan por encima de ellos (legislación, reglamentos, contenidos, modelos de financiamiento y gestión), sus prácticas están reguladas por ordenamientos objetivos y dejan poco espacio al desarrollo profesional (Señoriño y Cordero, 2005).

A pesar de trabajar en contextos institucionalizados, el accionar del docente en el aula goza de ciertos márgenes de autonomía. Esto complejiza aún más definir al docente desde un único ámbito, pues su desempeño como un profesional de la educación se traslapa con su condición de funcionario asalariado que trabaja en relación de dependencia, quien con frecuencia está sindicalizado y lucha por su salario y sus condiciones de trabajo. A lo anterior se le anexa que el trabajo del docente se inscribe hoy en un nuevo cuadro de relaciones más complejas: los cambios sustantivos en la política, la economía y la cultura, que vinculan la escuela a un conjunto de demandas que se traducen en nuevas exigencias para el perfil profesional. Como lo señalan Señoriño y Cordero (2005), las transformaciones en la estructura familiar, los efectos de la poderosa industria cultural y la aceleración de los cambios del conocimiento científico-tecnológico se mezclan en la vida cotidiana de la escuela con la exclusión social, la pobreza extrema y sus fenómenos asociados (violencia, desnutrición, abandono), que obstaculizan y restan especificidad a la tarea escolar. También destacan que “estas cuestiones ponen en crisis la identidad profesional de los docentes y requieren alentar políticas de profesionalización orientadas al desarrollo de competencias nuevas y más complejas” (p. 7).

Por su parte, Monereo et al. (2009), citados por Monereo y Badía (2011), afirman, desde otra lógica de indagación, que la adquisición de procesos reflexivos de planificación, regulación y evaluación puede producir mejoras sustanciales en la modificación de prácticas de enseñanza y evaluación; sin embargo, esto no parece incidir de manera directa e inmediata en las concepciones más profundas y en los sentimientos asociados a estas por parte de los docentes.

Por consiguiente, al no afectar la identidad del profesor, las posibilidades de sostener esos cambios en el tiempo resultan mínimas. En efecto,

si los cambios no afectan de manera armónica al ámbito de la identidad del profesor, o sea, al ámbito de las representaciones epistemológicas y disciplinares (lo que se piensa sobre lo que se enseña y aprende), de las estrategias docentes (lo que se hace y se dice para producir aprendizaje) y de los sentimientos y afectos (lo que se siente en relación a esas representaciones y acciones), esos cambios difícilmente se mantendrán y sobrevivirán y, ante una situación “crítica” suficientemente desestabilizadora, el docente retornará a aquellas concepciones, estrategias y sentimientos que le ofrezcan seguridad y le eviten ponerse en situaciones de vulnerabilidad frente a sus alumnos y colegas. (Monereo y Badía, 2011, p. 6)

Con este recorrido, se puede afirmar que indagar la condición docente, a partir de los capitales de los maestros, fruto de sus trayectorias de vida, así como las representaciones de su labor y oficio, se considera un aporte que permite dinamizar las discusiones ya emprendidas, abrir otras nuevas, pero, en especial, servir de factor de cambio en pro de la calidad educativa y de la realización profesional y personal de los maestros como sujetos históricos.

Sobre las formas de capital y la trayectoria social

La perspectiva analítica que orienta la investigación se sitúa de manera protagónica en las propuestas teóricas de Bourdieu (1988, 1999, 2000). Este autor señala que el capital puede ser trabajo acumulado en forma material o de forma incorporada, y desarrolla las nociones de capital económico, capital social y capital cultural como atribuciones institucionales, objetivadas y corporizadas por los sujetos en el ámbito de lo que él denomina espacio social. El económico es el comprendido, de manera inmediata, como convertible en dinero, pero tiene que ver con propiedades no solo de orden financiero, sino también con propiedades de medios de producción, tierras, casas y edificios, etc. El capital social está formado por la totalidad de los recursos relacionales fundamentados en la pertenencia a un grupo o a la “posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y de reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000, p. 148). Cabe resaltar que la pertenencia a grupos y

organizaciones genera tejidos de relaciones capaces de potenciar la influencia, así como la información de los actores sociales.

Por su parte, el capital cultural se puede obtener y contener de tres maneras. La primera, como capital cultural interiorizado en tanto conjunto de saberes y conocimientos que el sujeto porta consigo y desde donde establece relaciones con el mundo social, y así es capital incorporado en las disposiciones del agente y proviene, en su constitución, de la posición del sujeto en un campo determinado. La segunda es el capital cultural objetivado, aquel que se expresa en forma de bienes culturales materialmente transferibles, cuya apropiación necesita la disposición de capacidades culturales, es decir, capital cultural incorporado. Son capitales de orden material en forma de bienes culturales, heredados o adquiridos en los determinados campos, tales como objetos culturales, conocimientos y disposiciones. Esta forma de capital se objetiva en posesiones como bibliotecas, hemerotecas, obras de arte, etc. La última manera es la del capital cultural institucionalizado, que se obtiene a través de títulos académicos que confieren reconocimiento institucional. Este capital se refiere al prestigio que la sociedad otorga a un agente por haber logrado materializar un capital cultural determinado.

Para Bourdieu (2000), los agentes no poseen los mismos tipos de capital ni en la misma proporción. En tal sentido, señala el concepto *volumen de capital*, comprendido como la cantidad de capital acumulado por una persona en la trayectoria de vida. De tal suerte que los sujetos van adquiriendo tipos y volúmenes de capital en su trayectoria por el espacio social, entendido este último como el lugar relacional en el que se mueven las personas y que es, analíticamente, de mucha utilidad para comprender la manera en que los diferentes grupos se ponen en relación entre sí.

Veamos este asunto con un ejemplo que nos permita una mejor comprensión. Un maestro tiene un tipo de capital importante, el capital escolar: tiene una biblioteca (capital cultural objetivado en libros, revistas, documentos escritos, etc.), posee títulos universitarios que legitiman científicamente sus conocimientos (capital cultural institucionalizado) y, a su vez, domina una serie de conocimientos especializados de orden pedagógico, didáctico y matemático, por ejemplo, todo lo cual se constituye en capital cultural incorporado, que lo porta con su cuerpo y va con él a todo lugar. Así, el capital más importante y eficiente con el que cuenta el maestro es el escolar, a diferencia de un empresario

cuyo capital más eficiente es el económico o el senador de la república cuenta con capital político. Volviendo al caso del maestro, el capital cultural o escolar que posee puede ser en volumen menor o mayor que otras personas. Por ejemplo, el volumen (cantidad) de capital escolar del maestro de escuela puede ser mayor que el de un pequeño empresario (que puede tener mayor capital económico), pero puede ser menor que el capital escolar de un docente universitario. De tal manera que los tipos y volúmenes de capital son variables entre las personas y los grupos sociales en el espacio social, y, lo más importante, estarían en relación con la pertenencia o adscripción a una determinada clase social.

Sobre las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales tiene a Durkheim y Mauss (1996) como uno de sus primeros exponentes en las ciencias sociales. Las representaciones sociales, en general, son comprendidas como el conjunto sistemático de ideas producidas y compartidas por sujetos sociales (individuales y colectivos), direccionadas con un sentido (significativo, comprensivo) a propósito de determinados objetos de representación (materiales, inmateriales, problemas, situaciones, etc.) susceptibles de ser comunicados o simbolizados.

Es importante destacar que las representaciones son relacionales, pues, si bien algunos de sus fragmentos se ubican en los individuos, se hallan en el permanente intercambio entre los sujetos, en la intensidad de sus relaciones e interacciones; es a partir de estas que se conocen, explican, comprenden y comunican de manera fluida los asuntos de la vida cotidiana. Así, las representaciones sociales se constituyen en mediadoras entre los sujetos y sus objetos de representación en un determinado contexto social; son el contenido que media la forma de comunicación entre los sujetos. En este sentido, las representaciones sociales son elaboradas y recreadas, fundamentalmente, en los espacios públicos en relación e interacción entre y con los otros.

Como se señaló, los sujetos implicados en las representaciones sociales pueden ser individuos, colectivos, grupos, comunidades, sociedades o naciones. Además, los sujetos que comparten estas tienen a su vez características similares: condiciones de contexto, culturales, socioeconómicas, espaciales, anímicas o de posición

social. Circunstancias necesarias para establecer códigos de interpretación y de comprensión comunes. Por otra parte, los sujetos construyen representaciones sociales a propósito de ciertos objetos materiales (la ciudad, sus lugares arquitectónicos, un edificio, un sujeto, un grupo, un lugar) o inmateriales (un mito, un dios, una leyenda de heroísmo). También se pueden configurar representaciones sociales a propósito de instituciones sociales (el matrimonio, la religión), problemas sociales (el VIH, la tuberculosis, la locura, la delincuencia) o situaciones sociales (la sexualidad, la homosexualidad, la educación).

No se debe perder de vista que la primera aprehensión del objeto de representación social implica un proceso perceptivo y cognitivo. El sistema nervioso capta la información y determina patrones del contexto en que se ubica y, a su vez, los introduce en el sistema de memoria y categoriza la información obtenida. Sin embargo, la percepción y su proceso cognitivo no aprehende tal cual el objeto. En el proceso de simbolización de la realidad, los objetos de la representación social son reinterpretados. Así, la representación social no es el reflejo de algo instalado en la mente de los individuos, por el contrario, es una dinámica de reelaboración, recreación y reconfiguración de los objetos como otros, como representación. Por esto, la relación con el mundo no es directa, sino que, como señala Ricoeur (1973) a propósito de la ideología, hay un fondo que ofrece la constitución simbólica del vínculo social. Con lo que, indica el autor, la realidad social posee desde siempre una constitución simbólica que incluye una interpretación, en imágenes y representaciones, del mismo vínculo social. De esta manera, la simbolización implica la configuración de ideas, leyendas, mitos, subjetividades y toponimias, y se objetiva en prácticas, ritualidades y procesos de representatividad (como en el mundo de la cultura política y los procesos electorales y parlamentarios).

Acerca de las representaciones sociales, desde la psicología social, Jodelet (1986) las define como

la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y

modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, de la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo. (p. 473)

En este sentido, se puede afirmar que las representaciones sociales son formas de saber, conocimientos de sentido común, saber espontáneo que circula en las relaciones e interacciones de la vida cotidiana. Estos conocimientos se constituyen a partir de experiencias, informaciones y modos de pensamiento que las personas reciben y transmiten por la tradición, la educación y la comunicación, es decir, en la interacción y las relaciones con los otros. En definitiva, se puede señalar que las representaciones sociales son conocimiento socialmente elaborado y compartido.

El carácter social de este tipo de representaciones se explica por su capacidad para crear una visión compartida sobre un determinado objeto social. Esto genera marcos de referencia que permiten las conversaciones fluidas entre los individuos y los grupos en la vida cotidiana. La producción de las representaciones sociales se da en condiciones específicas, por ejemplo, en lugares como el club, la iglesia, la escuela, etc.

Las representaciones sociales cumplen un papel central al clasificar, explicar y evaluar determinados objetos de representación. A su vez, constituyen una fuente social de categorización, organización en jerarquías, cercanías o distanciamientos, y valoraciones sociales en las que se define lo propio y lo extranjero, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto. En tanto esquemas clasificadores (estructuras estructurantes), Bourdieu (1999) señala que las representaciones sociales son en lo esencial

producto de la incorporación de las estructuras de las distribuciones fundamentales que organizan el orden social (estructuras estructuradas). Al ser, por consiguiente, comunes al conjunto de los agentes insertados en este orden, son lo que posibilita el acuerdo dentro del desacuerdo de agentes situados en posiciones opuestas (altas/bajas, visibles/oscuras, raras/comunes, ricas/pobres, etcétera) y caracterizados por unas propiedades distintivas, a su vez diferentes u opuestas en el espacio social. Dicho de otro modo, son lo que permite que todos puedan referirse a las mismas oposiciones

(por ejemplo, alto/bajo, distinguido/vulgar, raro/común, ligero/pesado, rico/pobre, etc.) para pensar el mundo y su posición en este mundo, y al mismo tiempo conferir a veces signos y valores opuestos a los términos que oponen, ya que unos modales libres pueden ser percibidos por unos como descaro, mala educación, grosería, y por otros como desenvoltura, sencillez, informalidad, franqueza. (Bourdieu, 1999, pp.130-131)

Por lo anterior, las representaciones sociales son sistemas cognitivos que permiten detectar estereotipos, opiniones, creencias, valores, normas y actitudes. Operan como sistemas de códigos para la valoración de los objetos sociales. Suministran a los sujetos unas lógicas para clasificar, principios de interpretación y orientación de sus prácticas. En fin, todo este conjunto define las formas de pensamiento comunes en los grupos sociales.

01

Contexto de las instituciones educativas oficiales en Cali

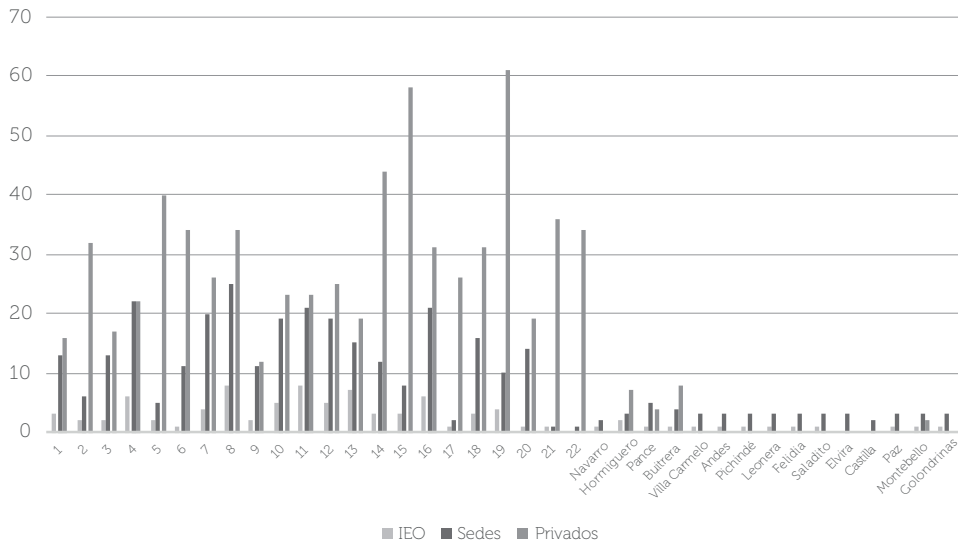
Comprender la condición docente requiere la caracterización del contexto en el que esta se presenta, pues el sentido de muchos de los datos tiene que ver con su lugar espacial e histórico. Este capítulo se ha elaborado con tal propósito, para lo cual se centra en las cifras aportadas por las dependencias de la Alcaldía de Santiago de Cali como fuente principal, en especial las de la Secretaría de Educación.

En general, para 2017, Cali contaba con 91 instituciones educativas oficiales (IEO) de carácter público y, por lo menos, con 684 instituciones educativas (IE) de carácter privado activas, todas estas encargadas de ofertar educación básica y media vocacional, en lo que se ha conocido como los niveles de pre-escolar, primaria y bachillerato. Las IEO en ese año contaron con la presencia de 6744 docentes, encargados del desarrollo educativo de dichas instituciones. A continuación, se presenta un panorama de los principales elementos que configuran el contexto educativo de las instituciones de carácter público en Cali, seguido de algunos aspectos que dan cuenta, además, de las principales características de quienes tienen a su cargo la educación pública en la ciudad.

Las instituciones educativas oficiales en Cali

En 2017, Cali contaba con 91 IEO, de este total una estaba bajo la figura de concesión, la IE Potrero Grande en la comuna 21. La IE Isaías Duarte Cancino de la comuna 15, que también operaba bajo la figura de concesión, pasó a ser sede de la IEO Nuevo Latir, una institución pública del municipio. En relación con la distribución espacial de las IEO en el municipio, en comunas y corregimientos, es importante considerar que cada una de estas cuenta con más de una sede, para lo cual se han denominado una como sede principal y las demás como sedes satélites, las cuales dependen de la principal (figura 1). En tal sentido, 14 IEO están ubicadas en zona rural (corregimientos) y 77 IEO en zona urbana. Las sedes satélites suman 331 establecimientos educativos en total (Alcaldía de Santiago de Cali, 2017).

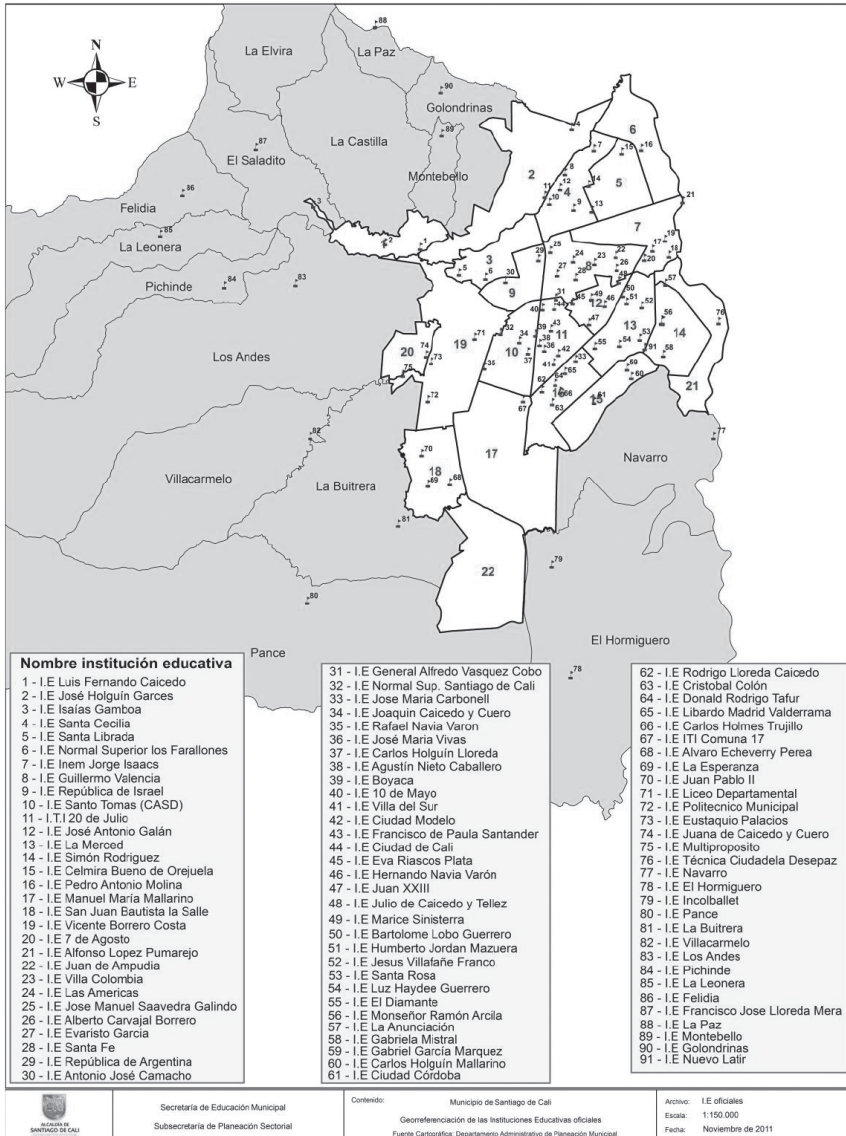
Figura 1. Ubicación de instituciones educativas en el municipio de Cali



Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

Frente a esta ubicación, cabe enfatizar algunos aspectos. El primero, en la comuna 22, no se referencia ninguna IEO, a pesar de que concentra un significativo volumen de IE de carácter privado. En segundo lugar, las comunas 13, 14, 15 y 21, que conforman el Distrito de Aguablanca, son aquellas que presentan las más altas tasas de densidad poblacional del municipio; no obstante, proporcionalmente poseen una baja cantidad de IEO. El hecho llama la atención, sobre todo, si se compara con comunas como las 4, 8 o 12, donde la relación población-IEO es inversa. Para una adecuada comprensión del fenómeno, es importante recordar que, si bien el Distrito de Aguablanca históricamente ha presentado una situación deficitaria en la cobertura de matrícula oficial, hay otras variables importantes que pueden afectar las cifras de manera constante. Entre esas variables se encuentran el desplazamiento forzado y otros tipos de movimientos poblacionales que presionan recurrentemente la capacidad institucional, pero también el peso específico de la matrícula contratada.

Mapa 1. Distribución geográfica de las instituciones educativas en Cali



Fuente: Alcaldía de Santiago de Cali (2017).

En tercer lugar, es importante indicar que, en un alto número de comunas donde se presenta un marcado déficit de IEO, se destaca una significativa oferta de carácter privado. Un ejemplo de este caso son las comunas 2, 5, 14, 15, 19 y 21, que posiblemente obedecen a la lógica de la cobertura académica por medio de la educación contratada por parte de la Secretaría de Educación con particulares.

En cuarto lugar, buena parte de los corregimientos no cuentan con IE privadas e, incluso, dos de estos ni siquiera cuentan con una IEO. Finalmente, en los corregimientos de La Buitrera, El Hormiguero, Pance y Montebello, donde se concentran las IE de carácter privado, se ofertan los programas educativos para estratos socioeconómicos privilegiados.

En síntesis, la política educativa encaminada a garantizar la universalización de la educación para todos los sectores sociales ha resultado ser aplicada, por lo menos para el caso de Cali, bajo la lógica de una presencia limitada en el territorio, cuando se trata de la gestionada directamente por parte del Estado. Esto contrasta con la alta presencia en el territorio de la educación hecha desde las instituciones de carácter privado y sugiere una tendencia por parte del Estado a conceder o delegar la garantía del derecho a la educación en no pocos lugares.

El magisterio en Cali

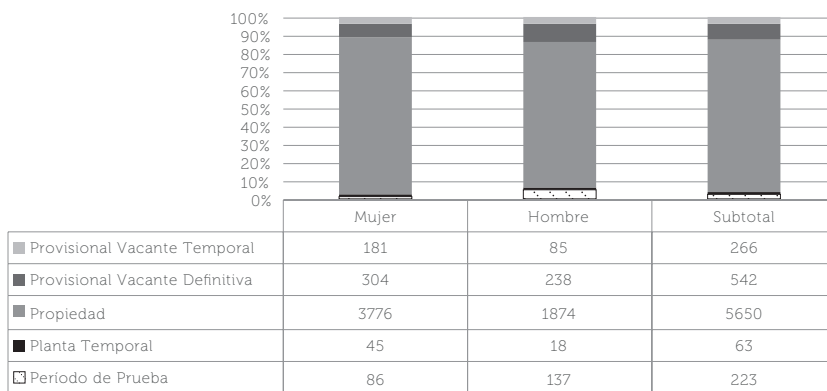
De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación, para 2017 (Alcaldía de Santiago de Cali, 2017), el magisterio de Cali estaba conformado por 6744 docentes. De ese total, el 65,12 % (4,392) son mujeres y el 34,88 % (2352) son hombres; esto es un índice del sostenimiento de feminización de la profesión docente. Del total, 407 se desempeñan como directivos docentes y 6337 como docentes de aula, lo que correspondería al 6,03 y al 93,97 %, respectivamente. Relativamente, del total de mujeres, el 5,10 % (224) ejercen cargos directivos, mientras que del total de los hombres lo hace el 7,78 % (183). La diferencia en los casi dos puntos porcentuales resulta cuando menos paradójica, pues las mujeres siendo mayoría deberían ocupar mínimo la misma cantidad de cargos que los hombres. En síntesis, tenemos un oficio fuertemente feminizado, pero con diferencias importantes entre maestras y maestros, en relación con

aquellos lugares del oficio donde hay posibilidades de tomar decisiones, definir derrotas, asignar recursos, es decir, ejercer poder.

Ahora bien, al desagregar la información del magisterio en relación con el estatuto docente que los regula, se encuentra que 2753 docentes operan bajo el Decreto 2277 de 1979, mientras que 3991 lo hacen bajo el Decreto 1278 de 2002, es decir que el 59,18% están bajo el decreto antiguo y el 40,82% bajo el nuevo decreto. Relativamente, se tiene que del total de las mujeres el 42,81% (1.880) fueron nombradas con el Decreto 2277 y el 57,19% (2.512) con el Decreto 1278, mientras que del total de los hombres el 37,12% (873) fue nombrado con el Decreto 2277 y el 62,88% (1.479) con el Decreto 1278.

Al indagar otras variables que dan cuenta de las condiciones de empleabilidad y trabajo, se encontró que la mayor proporción de la planta docente se encuentra bajo nombramiento en propiedad (83,78%), en menor proporción se ubica en el rango de provisionalidad por vacante definitiva o temporal (11,98%), mientras que en periodo de prueba o en planta temporal la minoría restante, el 3,31 y el 0,93%, respectivamente (figura 2). Lo anterior muestra que, en medio del panorama de precariedad e inestabilidad laboral que el país comporta desde hace varias décadas, el ejercicio de la docencia en la contratación pública aún permite ciertas condiciones de estabilidad y permanencia.

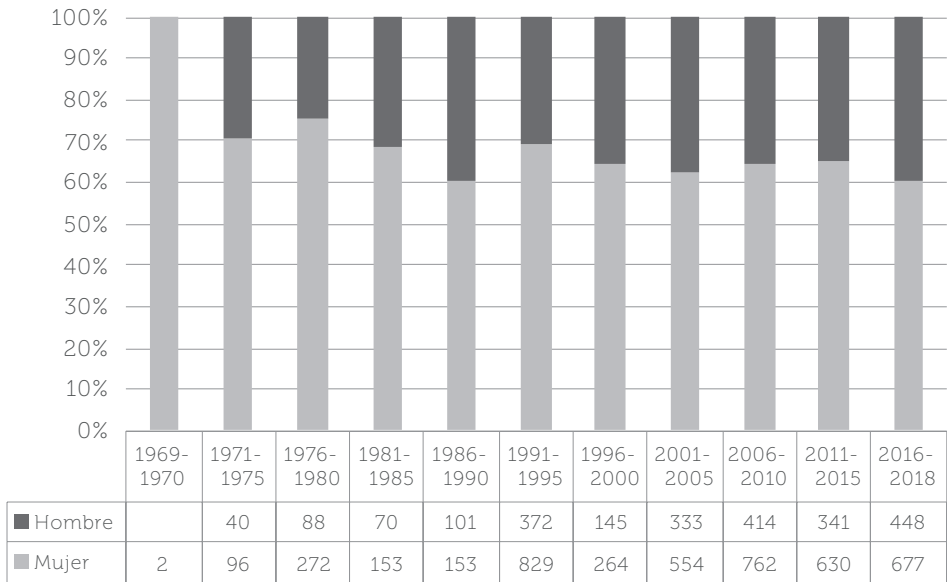
Figura 2. Condiciones de empleabilidad y trabajo de los maestros



Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

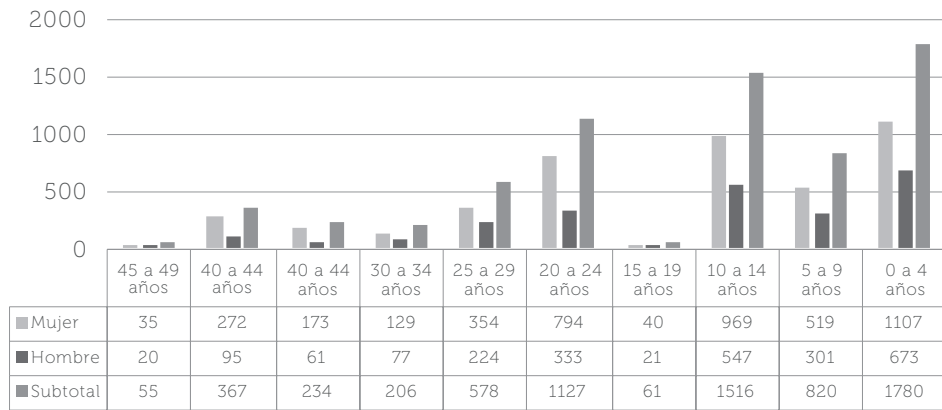
Al analizar las fechas de posesión de los maestros adscritos al magisterio caleño, luego de agruparlas por lustros, se evidencia que el 68,86 % se posesionó en el cargo entre 1991 y 2015, el resto se divide entre quienes lo hicieron después de 2016 (16,68 %) y quienes tomaron posesión del cargo entre 1969 y 1990 (14,46 %). Respecto de la diferenciación de esta variable por sexo, se tiene que los hombres se han venido interesando cada vez más por este tipo de labor, pues no mantienen la tendencia general. Esto se evidencia al sumar los rangos en que se posesionaron entre 1991 hasta después de 2016, ya que representan un 87,29 %, mientras que en las mujeres apenas alcanza el 83,3 % en el mismo lapso (figuras 3-4).

Figura 3. Fechas de posesión de los maestros



Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

Figura 4. Años de servicio de los maestros



Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

La labor de los docentes, a pesar de su formación profesional, el vínculo laboral y los niveles de experiencia en el ejercicio del oficio, no obtiene una remuneración considerable en comparación con la de otros profesionales con similares capitales contenidos. Si se revisa la escala salarial, según el escalafón docente regido por el Decreto 2277 de 2019 y el Decreto 1278 de 2002, de los 2.753 docentes adscritos al estatuto de 1979,1 solo el 82,20 % (2.263) han logrado llegar al tope de la escala salarial (escalafón 14). Esto, en promedio, representa un ingreso salarial de algo menos de \$3 700 000 para profesionales universitarios, con más de veintisiete años de servicio, cuya edad promedio se acerca a los 60 años y, por lo general, con niveles de formación posgradual.

Por otra parte, de los 3.991 docentes adscritos al estatuto 1278, el 37,18 % (1.484) se encuentra en el nivel salarial 2A. Este nivel representa un ingreso salarial de algo menos de \$1 900 000, lo que a todas luces es muy bajo para quien ha obtenido un título profesional universitario, cuenta con un tiempo aproximado de servicio en el magisterio de 3,3 años y con una edad promedio

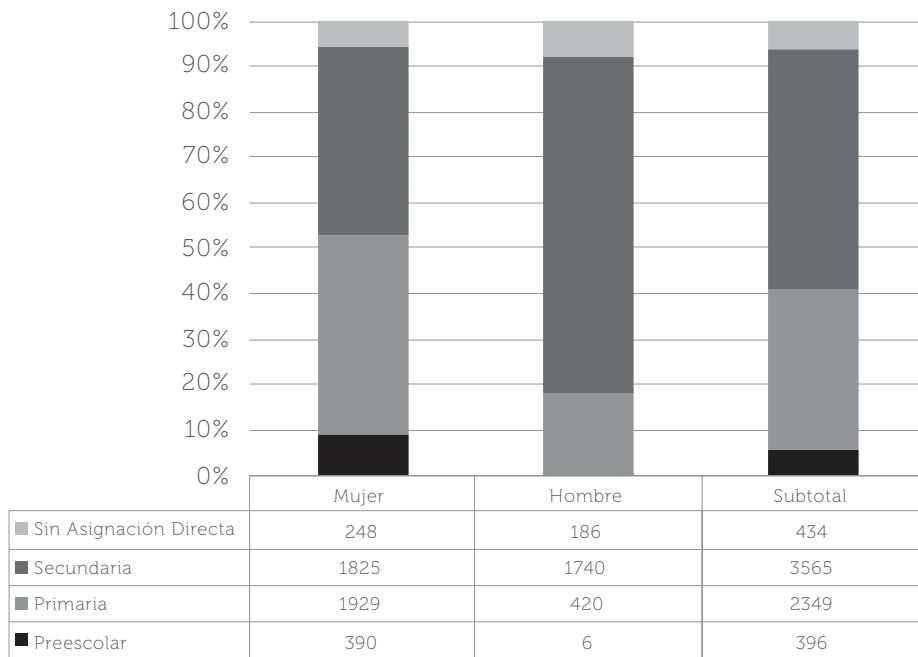
1. Vale la pena indicar que bajo este estatuto no se han vinculado nuevos docentes desde 2002, momento en que entró a regir el Decreto 1278 de 2002.

de 43 años. El 12,33 % (492 docentes) se encuentra en el nivel salarial 2B, lo que representa un salario promedio de \$2 477 441, cuentan con un tiempo de servicio en el magisterio de un poco más de diez años, han realizado estudios posgraduales y su edad, en promedio, se acerca a los 50 años.

Los demás niveles salariales, muy numerosos de por sí (26 aproximadamente), no alcanzan más de un dígito porcentual, pero habría que indicar que por debajo de una asignación salarial de \$3 000 000 se encuentra el 76,90 % de los docentes (3.069). El 23,10 % restante, que corresponde a 922 docentes, tiene un ingreso salarial que oscila entre \$3 173 382 y \$7 163 444; tan solo 173 docentes reciben más de \$4 millones de salario mensual, lo que representa un escaso 4,33 %, y solo 7 docentes perciben el tope salarial indicado (3DD en el escalafón) de los \$7 millones, representando un ínfimo 0,17 % del total de los docentes regidos por el Decreto 1278, según los datos de la Secretaría de Educación.

El nivel académico en el que se desempeñan los docentes está distribuido de la siguiente manera: el 52,86 % en bachillerato (básica secundaria y media vocacional), el 34,83 % en primaria y el 5,87 % en preescolar, según se aprecia en la figura 5. El 6,44 % restante se reporta como “sin asignación directa”, lo que obedece a los directivos docentes y a otros tipos de licencias, entre las que se encuentran permisos no remunerados y permisos sindicales. Ahora bien, al desagregar esta información por la variable de sexo, se encuentra que las mujeres mantienen una relativa paridad al desempeñarse en la enseñanza primaria y la secundaria (43,92 y 41,55 %, respectivamente), mientras que son mayoría absoluta en la enseñanza preescolar (98,48 %); en principio, la feminización docente se asociaba a las disposiciones con que contaban las mujeres en cuanto al sentido maternal. Por otro, la labor docente de los hombres se concentra en la enseñanza en bachillerato (73,98 %), en menor medida ejercen en la formación primaria (17,86 %) y son una ínfima minoría en la formación preescolar (1,52 %), asunto que ratifica la anterior idea.

Figura 5. Nivel académico en el que se desempeñan los maestros

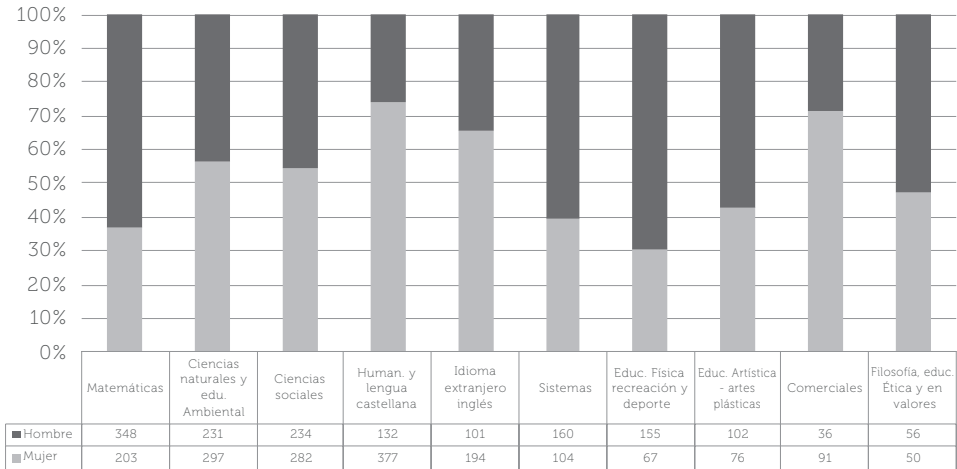


Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

Las áreas de formación en las que laboran los docentes de la educación básica secundaria y media vocacional se concentran en la enseñanza de matemáticas (551 docentes), ciencias naturales y educación ambiental (528 docentes), ciencias sociales (516 docentes), humanidades y lengua castellana (509 docentes), idioma extranjero inglés (295 docentes), sistemas e informática (264 docentes), educación física, recreación y deporte (222 docentes), educación artística, artes plásticas y visuales (178 docentes), comerciales y contabilidad (127 docentes), filosofía, educación ética y en valores (106 docentes). Otros campos de formación como electrónica, educación religiosa, diseño gráfico, mecánica, emprendimiento, metalistería y soldadura, pedagogía, salud y nutrición, industrial, agropecuaria, diseño de modas y confecciones, ebanistería,

promoción social, entre otros, varían entre 71 y 2 docentes a su cargo. La figura 6 permite visualizar la diferenciación por sexo a este respecto.

Figura 6. Áreas de formación en las que laboran los maestros

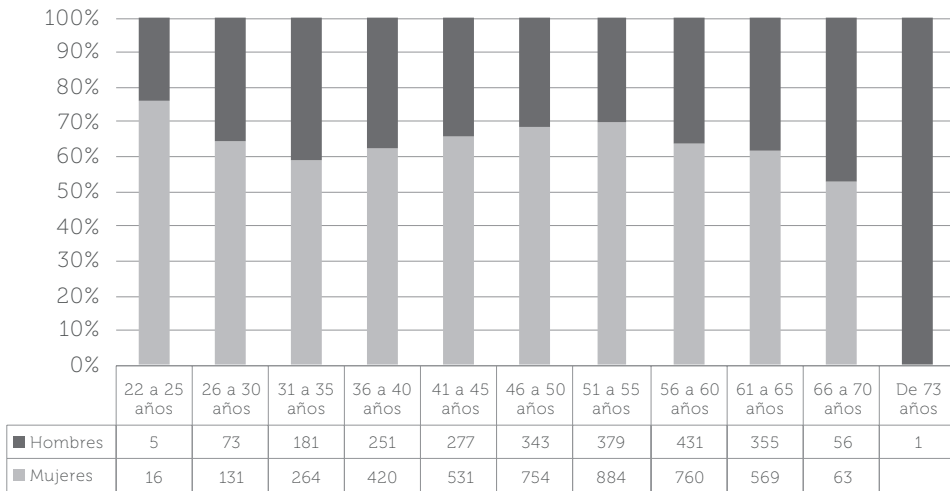


Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

Por otra parte, respecto de algunas cualidades que presentan las personas del magisterio, se encontró que la edad de los docentes oficiales, según datos suministrados por la Alcaldía de Cali (2017), se ubica en una mínima de 22 años y una máxima de 73 años. Al ubicar rangos por lustros, se identifica la participación específica en cada uno de ellos, como se muestra en la figura 7. El rango más destacado, con el 18,73% del total de los docentes, es el comprendido entre los 51 y 55 años, seguido muy de cerca de quienes están entre los 56 y 60 años, con un 17,66%. En tercer lugar, próximo a los dos anteriores, está el rango entre los 46 y 50 años, con un 16,27%. Sumados estos tres rangos alcanzan un poco más de la mitad del magisterio, pero, al adicionarle los rangos de quienes cuentan entre 61 y 65 años, que representan el 13,70 %, y entre 41 y 45 años, con el 11,98 %, suman casi el 80 % (5.283) del total. Lo que indica que el grueso del magisterio oficial de Cali se encuentra en una edad madura de su vida. Tan solo el 19,88 % (1.341) se ubica por debajo de los

40 años. Al desagregar esta variable por sexo, se encuentra que se mantiene la tendencia señalada, con una variación muy leve, en la cual las mujeres superan a los hombres por aproximadamente tres puntos porcentuales.

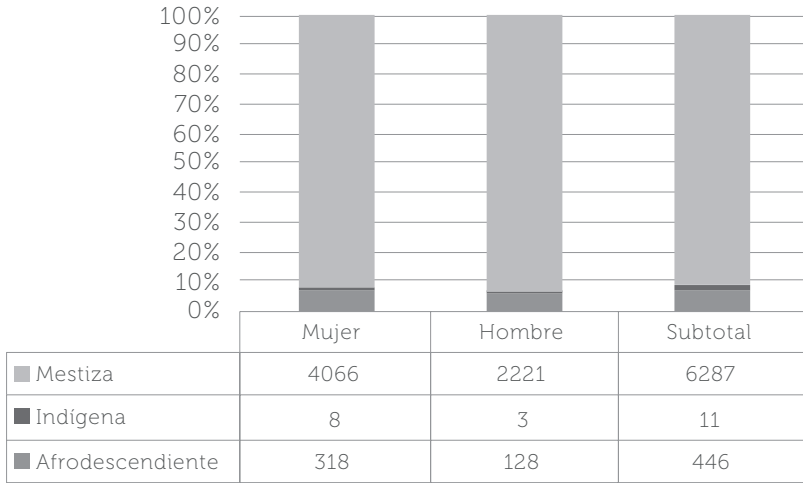
Figura 7. Edad de los maestros



Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

En relación con la identificación étnica, se encontró que la mayoría se reconoce como mestizo (93,22%), mientras que como afrodescendientes e indígenas lo hace una fracción minoritaria (6,61 y 0,16%, respectivamente). Esta tendencia se mantiene al desagregar la información relativa correspondiente a mujeres y hombres, como lo muestra la figura 8.

Figura 8. Identificación étnica de los maestros



Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Alcaldía de Santiago Cali (2017).

En conclusión, la Secretaría de Educación es la unidad administrativa más grande y compleja en relación con las otras secretarías. Esta complejidad se debe al tamaño del personal administrativo de la propia unidad (de planta y docenas de supernumerarios, muchos de los cuales son cuotas políticas que actúan como tales); al manejo de más de 6.000 maestros y directivos escolares, y de casi \$1 billón anuales para el funcionamiento administrativo, como de calidad y cobertura de la Secretaría; a la relación de contratación de asuntos tan delicados como el Plan de Alimentación Escolar (PAE), el transporte escolar, la contratación de educación privada, vigilancia y aseo, y, para no señalar más aspectos, a la presencia de varios sindicatos que representan al referido grupo de docentes y directivos.

En referencias al contexto educativo de Cali, se puede concluir que, si bien hay una política que trata de garantizar la universalización educativa, aún se halla una presencia limitada en el territorio en lo que refiere a la oferta de educación estatal. Examinando la composición por sexo del grupo de maestros que laboran en Cali, tenemos que aún es un oficio fuertemente feminizado, sobre

todo, en el ejercicio directo en las aulas, pero preponderantemente masculino en los cargos de poder. De igual manera, el rasgo de feminización se halla en el fuerte desempeño de maestras de aula en la formación preescolar y primaria. Frente a este panorama, surgen las preguntas: ¿por qué se mantienen estas desigualdades en la distribución de cargos directivos entre maestras y maestros? y ¿qué implicaciones respecto de salario y prestigio tienen estas diferenciaciones?

Es importante resaltar como algo positivo, en cuanto a las otras profesiones, la estabilidad y permanencia del oficio docente, sobre todo en el ámbito de contratación estatal, asunto clave en momentos de fuerte flexibilización laboral. En contraste con lo anterior, las remuneraciones, salarialmente, del oficio docente están muy por debajo de la inversión de capitales y entrega que exige el oficio, y en relación con otras profesiones de similares características de compromiso y formación.

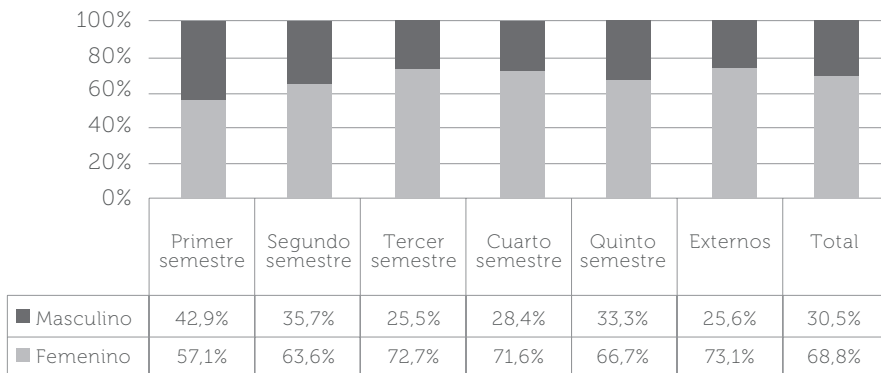
02

Caracterización sociodemográfica de los maestros vinculados en la investigación

Del universo poblacional de docentes vinculados a la educación pública, que representa para Cali 6744 docentes en 2017, se obtuvo una muestra de 400 encuestas directas a docentes adscritos al sector oficial del magisterio y de 18 personas entrevistadas también del sector oficial de la educación. Como se aprecia en la figura 9, la mayoría de la muestra poblacional estuvo vinculada a la Maestría en Educación ofrecida por la Universidad Icesi, dentro del Programa Becas para la Excelencia Docente (PBED), auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación). De dicha muestra, la encuesta evidencia la participación mayoritaria de población femenina en todos los semestres señalados, cuyo promedio alcanzó el 68,8 %, seguida de la masculina con un 30,5 % y, en menor medida, de quienes se identifican como pertenecientes a la población de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB) con un 0,5 %. La mayoría de los docentes que participaron en esta investigación residen y residen en Cali (73,8 %), seguidos de Jamundí (11,5 %), Palmira (3, %) y Yumbo (2 %), como se refleja en la figura 10. Por otra parte, habría que indicar que el 55,5 % de los docentes encuestados reportan que su lugar de nacimiento es la capital del Valle del Cauca, mientras que el 17,8 % nació en algún otro municipio del mismo departamento. Un 12,5 y un 12, 8 % reportaron como su lugar

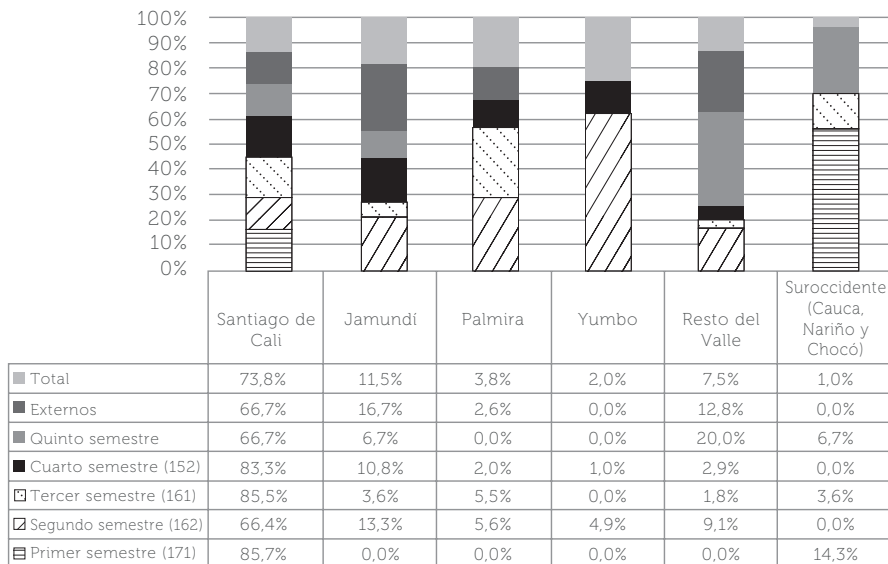
de nacimiento algún departamento del suroccidente colombiano (Cauca, Nariño, Chocó) o en el resto del país, respectivamente (figura 11).

Figura 9. Cohorte del docente según el sexo



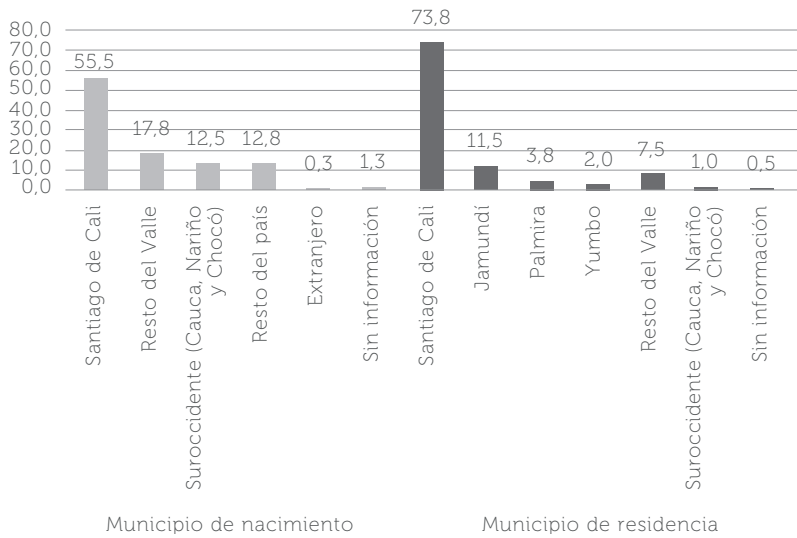
Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Cohorte del docente, según municipio de residencia



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Municipio de nacimiento y residencia de los docentes



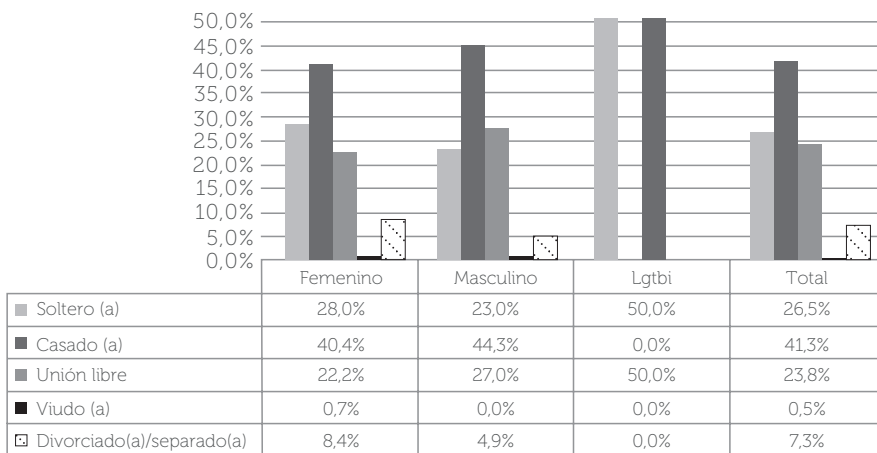
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la comuna de Cali donde residen los docentes, se tiene que el 15,9% habitan en la comuna 17, donde el estrato es 4. Algunos barrios que la componen son: Samanes de Guadalupe, Calicanto, Santa Anita, La Hacienda, Capri, Bosques del Limonar, Ciudad 2000, El Limonar, Valle del Lili, Villas de Guadalupe, Limonar, Caney, El Ingenio y Samanes de Guadalupe. Las comunas 5 y 10 coinciden en el porcentaje del 8,1% de docentes que las habitan, respectivamente, y donde el estrato es 3. Los barrios reportados en ambas comunas son La Rivera, Torres de Comfandi, Salomia, Metropolitano, Villa Veracruz, Villa del Prado, Villa del Sol, Los Andes, Santa Bárbara, Paseo de los Almendros, por un lado; por el otro, están El Dorado, Santa Helena, Panamericano, Santo Domingo, Colseguros, El Guabal, San Judas Tadeo, El Departamental, Cristóbal Colón, Jorge Zawasky y El Olímpico. En la comuna 19, habitan el 7,8%, donde el estrato es 4. Los barrios reportados son Cuarto de Legua, Templete, Lido, Tequendama, Santa Bárbara, El Refugio, San Fernando, Bellavista, Cábmulos, Champagnat y Santa Isabel. Otras comunas que se reportan con algún porcentaje son la 2 (5,7%), 8 (5,4%), 13 y 15 (4,7% cada una), 11 y 18 (3,7% cada una), 7 (3,4%), 6 (3%), 21 y 22 (2,7% cada una), 3 y 9 (2,4% cada una), entre otras

con menores porcentajes. Con todo, los estratos socioeconómicos moda que priman en la mayoría de las comunas señaladas son el 2 y el 3. Esta información corrobora que la extracción social de quien estudia o se dedica a la docencia no difiere de la limitada posibilidad de ascenso económico, de ahí que pervivan en zonas de la ciudad con estratos socioeconómicos relativamente bajos, incluso, cerca del lugar donde nacieron o crecieron.

Ahora bien, al indagar el estado civil de los docentes, la encuesta arrojó la siguiente información: la mayoría convive de forma permanente con su pareja (65,1%), casado (41,3%) o en unión libre (23,8%), mientras que un porcentaje considerable se declara soltero (26,5), porcentajes menores están representados en personas que se han divorciado o separado (7,3%) o han enviudado (0,5%), como lo describe la figura 12. Cabe resaltar que la población masculina representa el mayor porcentaje de quienes conviven con sus parejas: el 71,3% (casados 44,3% y en unión libre 27%), mientras que la población femenina representa el mayor porcentaje de soltería (28%) o divorciada (8,4%), y se resalta que el 62,2% declara convivir con sus parejas. Con estos datos, valdría preguntarse por el alto porcentaje de soltería, en especial de las mujeres, siendo en su mayoría personas mayores de 30 años, lo que indicaría un rasgo identitario en la región que ameritaría un mayor indagación.

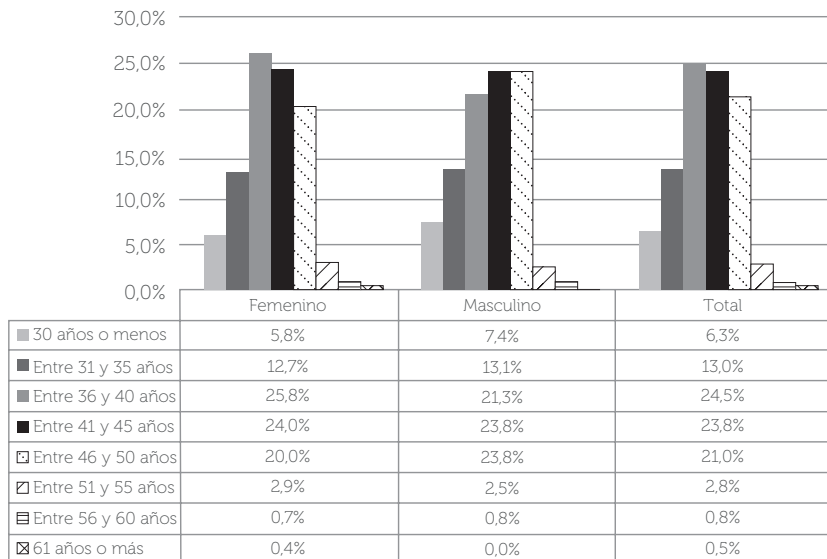
Figura 12. Estado civil de los docentes según el sexo



Fuente: elaboración propia.

Al revisar los rangos etarios, la encuesta arrojó que el grueso de la población (69,3%) se encuentra entre los 36 y 50 años, siendo el rango más alto el de 36 a 40 años con un 24,5%, seguido del rango de 41 a 45 años con el 23,8%, y cierra el rango de 46 a 50 años con el 21%. El rango etario de 31 a 35 años representó tan solo un 13%, seguido de la población más joven menor de 30 años con un 6,3% del total. Si se revisa la figura 13, se podrá constatar que las mujeres se destacan en el rango etario de 36 a 40 años, mientras que los hombres sobresalen en los demás rangos antes señalados. El grueso de la muestra se encuentra entre los 31 a 50 años (82,3%), lo que parece ser una muestra representativa del magisterio actual de Cali, como se mencionó en el capítulo anterior. En este rango de edad, se ha alcanzado un nivel de maduración y estabilidad emocional, con altos niveles seguridad frente a lo que se quiere y se busca en la vida, tanto en el ámbito personal como profesional, asimismo, se cuenta con una experiencia significativa en el campo laboral, además, los compromisos económicos suelen ser más comunes y permanentes para beneficio del círculo afectivo inmediato.

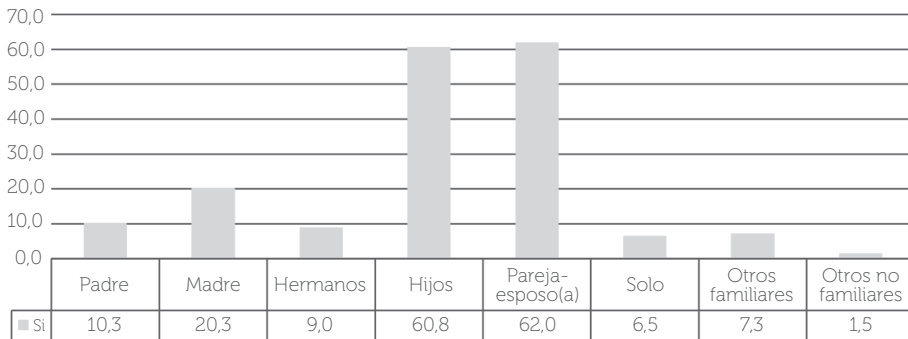
Figura 13. Edad de los docentes según el sexo



Fuente: elaboración propia.

En lo relativo a los hogares que conforman los docentes encuestados, se destaca que estos conviven con su pareja e hijos al representar más del 60 % del total, por lo que podría indicarse que prima el tipo de familiar nuclear. En menor medida los docentes conviven con algunos de sus familiares, sean estos sus padres, hermanos o no. Como se aprecia en la figura 14, un 6,5 % reportó vivir solo. Aquí es importante señalar una constante evidenciada en la cotidianidad de los docentes, pues, aunque estos desarrollen su vida independiente, por lo general, su familia paterna requiere el apoyo económico que le pueda brindar el docente.

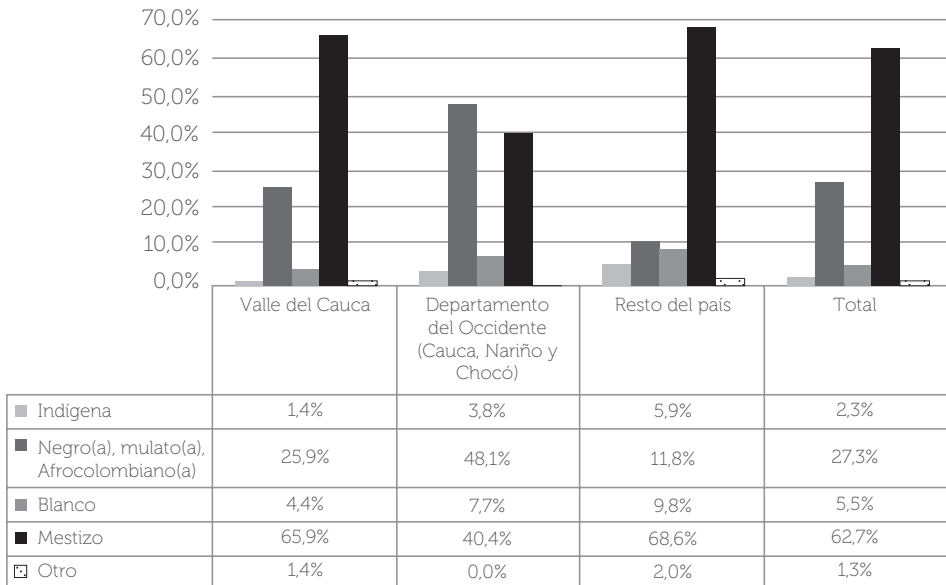
Figura 14. Con quién vive actualmente el docente



Fuente: elaboración propia

En relación con el autorreconocimiento étnico de los docentes encuestados, se halló que, como lo indica la figura 15, la mayoría se identifica como mestizo (62,7 %), seguido de quienes lo hacen como afrodescendientes (27,3 %) y, en menor medida, como blancos (5,5 %), indígenas (2,3 %) u otra etnia (1,3 %). Llama la atención que quienes se identifican como mestizos provienen, en especial, del departamento del Valle del Cauca y el resto del país, mientras que los afrodescendientes provienen de algún departamento del suroccidente colombiano. Este dato, al ser vinculado con la identidad cultural de los docentes, es interesante para el contexto actual de Cali, que presenta una alta diversidad étnica si se le compara con las principales ciudades del país. Esto, a todas luces, requiere que el sistema educativo contemple tales especificidades, tanto del estudiantado como del magisterio.

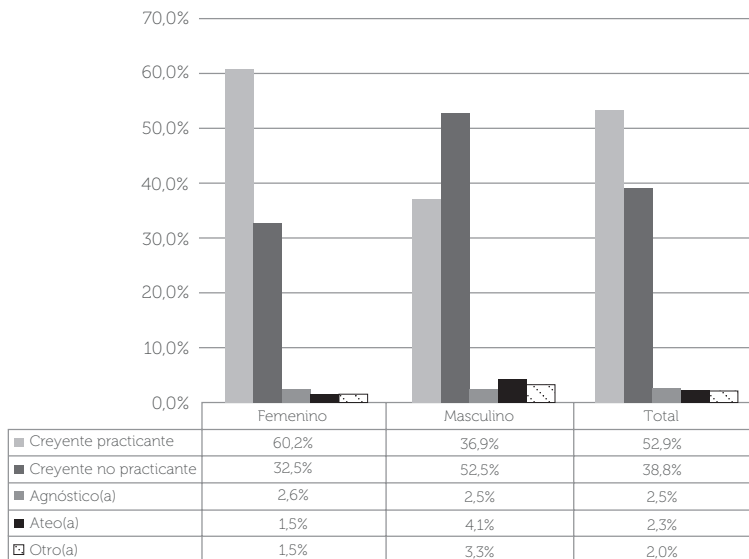
Figura 15. Reconocimiento étnico según el departamento de nacimiento



Fuente: elaboración propia.

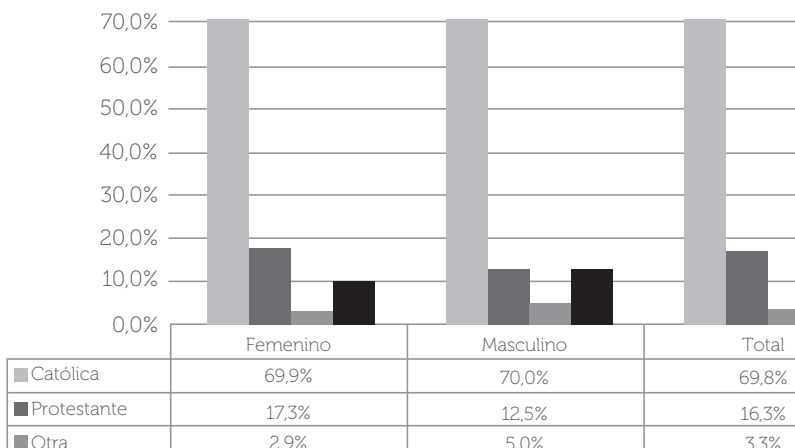
Respecto de las creencias y prácticas religiosas de los docentes encuestados se encuentra que la mayoría (91,7 %) se declara creyente, aunque tan solo un poco más de la mitad indica ser practicante. Según el sexo, son las mujeres en mayor medida las que porcentualmente referencian ser practicantes (60,2 %), en comparación con los hombres (36,9 %), como lo indica la figura 16. La Iglesia católica es a la que mayormente se adscriben los docentes (69,8 %), seguida, en menor medida, de la protestante (16,3 %). Como se aprecia en la figura 17, la diferencia de la participación en alguna Iglesia u organización religiosa entre sexo es muy mínima. Esta situación de adscripción religiosa y confesional podría acarrear unas implicaciones en las formas y en los contenidos que imparten estos docentes en la cotidianidad de la escuela, sus maneras de regulación y la valoración de las situaciones que se presentan en ella, así como en el desarrollo de los contenidos y el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje, así todo ello no quede explícito y se desarrolle bajo la especie de currículo oculto.

Figura 16. Creencias y prácticas religiosas docentes según el sexo



Fuente: elaboración propia.

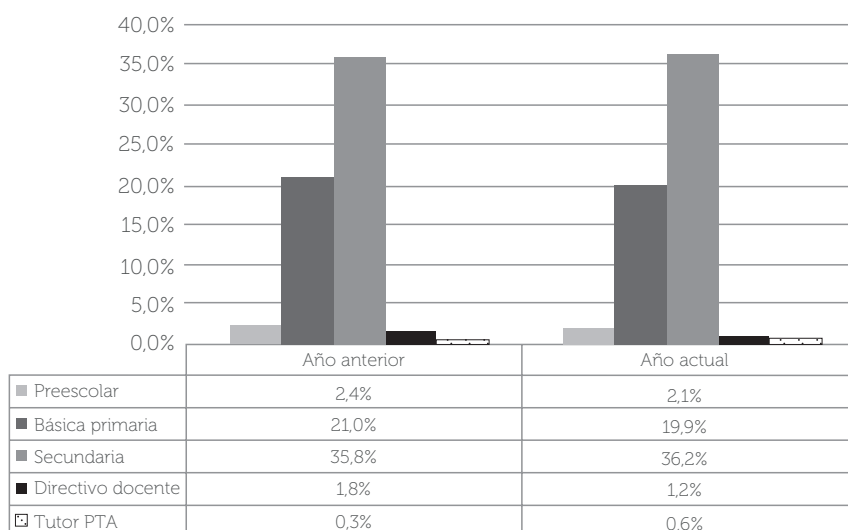
Figura 17. Tipo de Iglesia u organización asiste según el sexo



Fuente: elaboración propia.

En relación con las funciones educativas desempeñadas por la población encuestada, se obtuvo que la mayoría ha estado dedicada a las labores de enseñanza y aprendizaje de aula en la primaria y en la educación básica y media. Un menor porcentaje ha estado dedicado al preescolar, labores de dirección educativa o iniciativas especiales, como las promovidas por el Programa Todos a Aprender (PTA) (figura 18).

Figura 18. Funciones desempeñadas por el docente (preescolar, primaria, secundaria) en el año anterior y actual

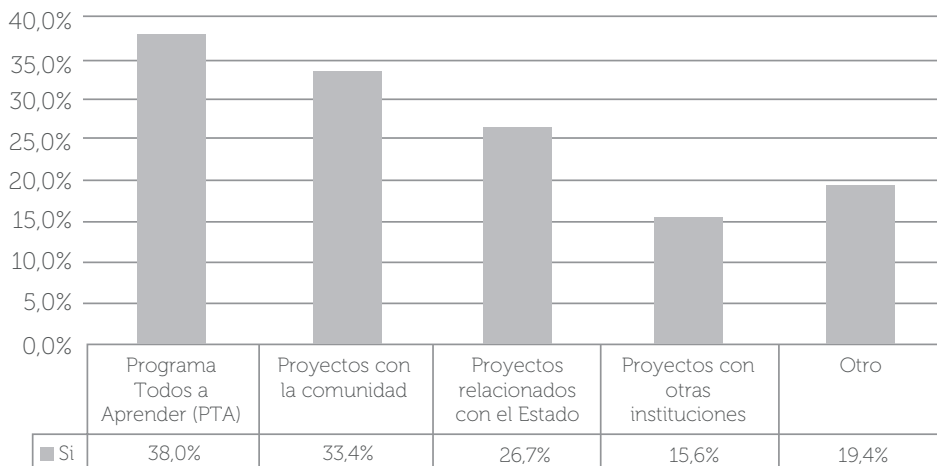


Fuente: elaboración propia.

Al revisar las actividades a las cuales los docentes encuestados están vinculados, en especial aquellas que implican algún tipo de actualización en su formación o labores que les demandaran niveles de liderazgo y apoyo a programas y proyectos presentes en sus instituciones educativas oficiales (IEO), se encontró que la iniciativa estatal de PTA y los proyectos con las comunidades o relacionados con el Estado fueron los que mayormente reportaron el compromiso de los docentes. No así las iniciativas con otras instituciones. Con todo, es importante advertir que de la población encuestada la mayoría (82,7 %) manifestó no estar vinculada a otro tipo de actividades diferentes de la docencia de aula. La figura

19 da cuenta del 17,3 %, que realizan actividades complementarias en su labor docente.

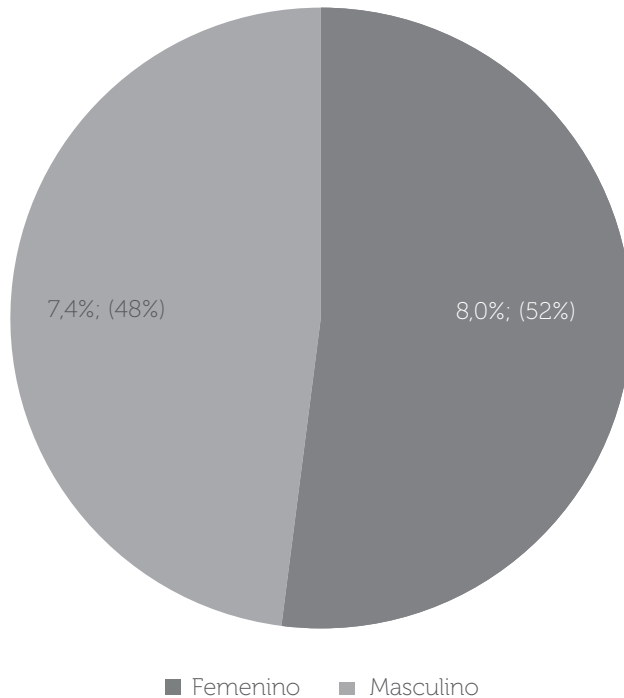
Figura 19. Actividades académicas a las que está vinculado en este año lectivo (formación, apoyo, liderazgo)



Fuente: elaboración propia.

Del total de la población encuestada, se encontró que menos del 10%, específicamente el 7,8%, estuvo vinculado con los resultados publicados de un proceso investigativo de carácter educativo en los últimos cinco años. Este porcentaje muestra una escasa participación de los docentes en este tipo de iniciativas académicas, lo que genera la inquietud por conocer sus causas: ¿si los docentes no publican es porque no investigan?, ¿quién sí lo hace?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿asumen su labor a la reproducción o aplicación didáctica? Estas inquietudes, lastimosamente, rebasan los alcances de esta investigación, por lo cual solo nos limitamos a dejarlas esbozadas. Ahora bien, al desagregar por sexo los resultados, se constata que no es significativa la diferencia (figura 20).

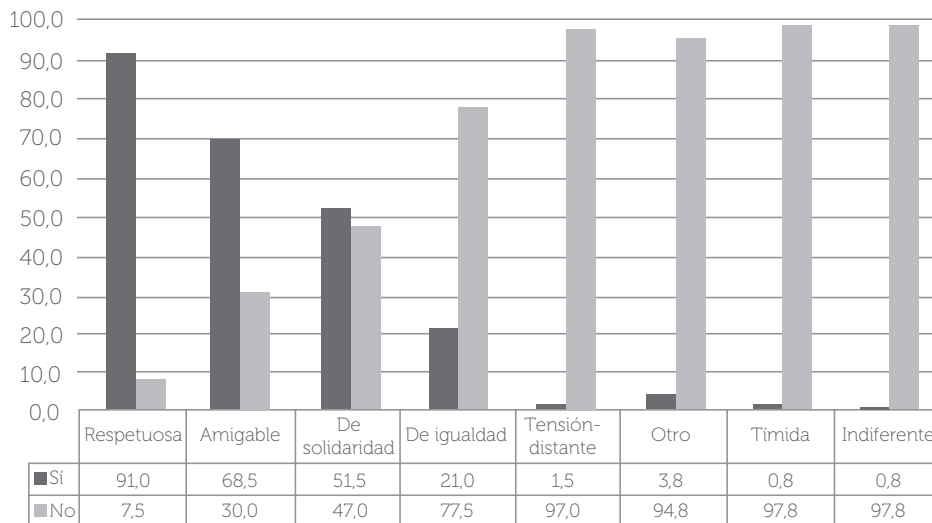
Figura 20. Publicación de resultados de investigaciones de orden educativo o académico en los últimos cinco años según el sexo del docente



Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto relevante, que amerita ser descrito para comprender los atributos de los docentes vinculados a esta investigación, tiene que ver con el tipo de relaciones que establecen con el estudiantado y con los padres de familia o acudientes. En primer lugar, se evidencia que las relaciones con los estudiantes están basadas en el respeto, la amistad y la solidaridad, se evita la indiferencia y las tensiones, y se interactúa de forma decidida, sin perder el rol de docente (figura 21).

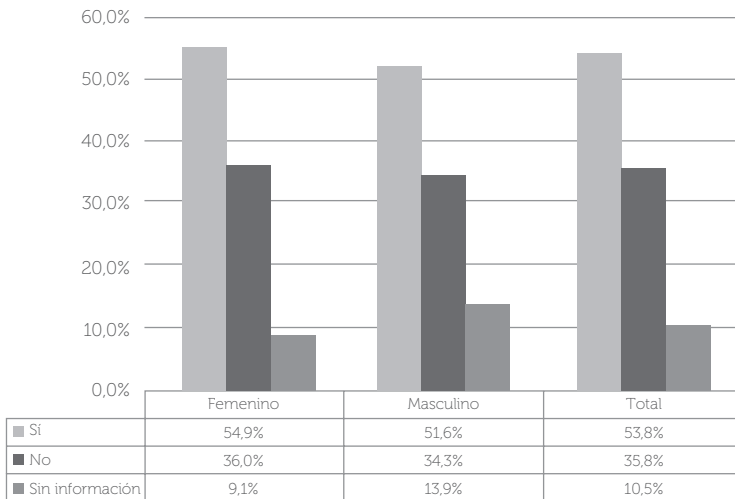
Figura 21. Relación con la mayoría de los estudiantes de la institución educativa



Fuente: elaboración propia.

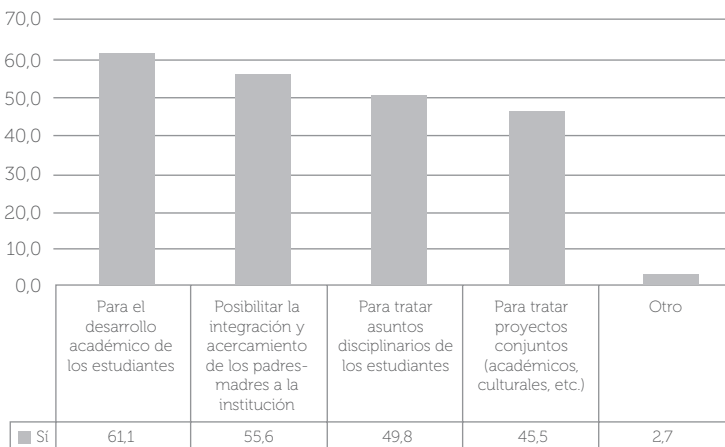
Por otra parte, las relaciones de los docentes con los padres de familia y acudientes son directas en su mayoría (53,8%), es decir, se interactúa cara a cara con las personas responsables de los estudiantes; en este caso, se evidencia una leve preponderancia de las mujeres si se desagrega esta información (figura 22). Ahora bien, las motivaciones y los temas que protagonizan las interacciones están ligadas al desarrollo académico de los estudiantes (61,1%), seguidos de asuntos que propenden al acercamiento y la vinculación de los padres de familia y acudientes a las dinámicas que impulsa la institución educativa (IE), en menor medida aquellos relacionados con los comportamientos y las faltas disciplinares de los estudiantes, como se explicita en la figura 23.

Figura 22. Tiene relaciones directas con grupos de padres de familia de los estudiantes de la institución educativa donde labora según el sexo del docente



Fuente: elaboración propia.

Figura 23. Principal motivo para establecer la relación con los padres de familia de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En resumen, la muestra aleatoria que sustenta los resultados de esta indagación presenta las siguientes características: casi el 70% de los participantes son mujeres; en igual proporción, la mayoría de la muestra refiere vivir en Cali, así un poco menos de la mitad indique no haber nacido en esta ciudad, y en zonas de extracción popular donde prima el estrato 3; una cuarta parte de la muestra se declara soltera, mientras que más de la mitad está casada o en unión libre, lo que no implica que dejen de vivir con parte de la familia extensa sin importar el estado civil; por su rango de edad, el grueso de la muestra se ubica en lo que la sociología ha denominado adultos contemporáneos (31 a 50 años), mayoritariamente mestizos y afrodescendientes; la mayoría se declara creyente y en buena medida practicantes de religiones como la católica, lo que a todas luces le imprime un rasgo distintivo al desarrollo de su labor, la que fundamentalmente se circunscribe al aula, o en la educación básica (primaria o secundaria) o en la media vocacional; no complementada con otras labores de las instituciones escolares, ni mucho menos con la investigación y la difusión de nuevo conocimiento. Respecto del desarrollo de sus relaciones con el estudiantado y sus acudientes, tendría que decirse que, sin ser cercanas, son respetuosas y limitadas al desempeño académico y disciplinario del individuo. Lo anterior, *grosso modo*, no se encuentra muy lejos del universo que representa al magisterio local y regional, sino el nacional.

03

Disposiciones socioculturales de los docentes de las instituciones educativas en Cali

El maestro que se desempeña en la escuela es producto de una serie de condiciones, acciones y decisiones de orden social, cultural y político en que la sociedad en general tiene responsabilidades, es decir, su trayectoria está enmarcada tanto por condicionamientos estructurales como por su propia agencia, en tanto es sujeto social. En primer lugar, el Estado decreta los lineamientos estratégicos para las instituciones encargadas de formar maestros. En segundo lugar, las instituciones de educación superior (IES) y las escuelas normales superiores (ENS) tienen la especial responsabilidad de generar las condiciones necesarias en las que se forma el docente al ofrecer herramientas para su práctica pedagógica y didáctica en las aulas, así como concretar lo estipulado por el Estado. En tercer lugar, la familia y su poderoso influjo según sus condiciones de posibilidad y las formas de capital cultural y social que transmite al futuro maestro. Por último, el propio sujeto maestro, que, con sus preocupaciones de formación y según sus propias posibilidades y limitaciones, busca autodeterminarse.

De tal manera que el maestro que se desempeña en la escuela es producto de una serie de condiciones, acciones y decisiones de orden social, cultural y

político en que la sociedad en general tiene importantes responsabilidades, es decir, su trayectoria está enmarcada en condicionamientos estructurales y de su propia agencia como sujeto social. Lo importante es señalar que los resultados de este proceso, agregado de situaciones, tienen efectos significativos sobre el contingente de maestros que ejercen su oficio, debido a que sus acciones y concepciones, sus posibilidades y limitaciones tienen consecuencias sobre generaciones enteras de jóvenes que se “hallan a su merced”. La escuela, como indican Castillo y Sánchez (2003), es un territorio cultural, pedagógico y político, que implica actores que se mueven cotidianamente en estas dimensiones. En tal sentido, poder saber quién es el maestro se constituye en un problema nodal para conocer el campo educativo.

Características culturales del maestro según su trayectoria

A continuación, se presentan algunas características socioculturales que permiten esbozar el perfil y los rasgos de la manera en que los maestros conciben asuntos relacionados con su oficio. Estos datos nos permiten establecer los rasgos de quienes constituyen uno de los puntales centrales de la calidad educativa: los maestros. Los rasgos que se identifican en el maestro se refieren a los antecedentes de origen, es decir, aquellos contextos que constituyen su trayectoria sociocultural, así como al lugar de origen porque es en ese momento cuando se edifican los cimientos centrales de formación académica que, según ciertos teóricos de la sociología (Bourdieu, Bernstein, Gintis y Bowles, entre otros), definen los rasgos del transitar de la vida escolar.

Algunos de los interrogantes que se abordarán en este capítulo indagan ¿qué hace la sociedad y el Estado para ayudar a superar al maestro las robustas deficiencias cultivadas en su trayectoria de vida familiar y social?, ¿cómo superar esta tragedia de capital heredado por origen, propio de sociedades desiguales, que tienen por oficio la exigencia y la responsabilidad social de educar a la nación?, ¿de qué manera evitar el encuentro, sobre todo en los ámbitos de la educación pública, de un maestro con capitales culturales heredados deficientes, con estudiantes cuyos capitales culturales por sus familias en proceso de construcción son igualmente frágiles para las exigencias del mundo escolar?, ¿las actividades institucionales que se desarrollan en la formación de los maes-

tros son suficientes y pertinentes para actualizar y reconstituir lo que el origen niega debido a la desigualdad social? y ¿qué hacer cuando a las deficiencias de origen social se suman las relacionadas con el lugar espacial (áreas rurales, por ejemplo), el género (ser mujer) y la condición étnica (ser indígena, negro)?

Rasgos socioculturales del origen familiar del maestro

Para identificar las características socioculturales de una población, en este caso de los maestros de Cali, es relevante precisar el capital escolar no solo del maestro sino de su familia, pues el hogar es la primera instancia formativa del sujeto. ¿Por qué es relevante conocer el espacio familiar? Por un lado, porque el maestro se constituye, por la actividad propia del oficio, en mediador cultural, a su vez, porque, según las trayectorias de formación escolar, tendrá las habilidades y posibilidades para motivar y encauzar a los estudiantes hacia las ideas y prácticas que demandan el mundo académico los códigos y hábitos de saber, metodología y motivación centrales para el éxito académico. En tal sentido, la formación de maestro es un asunto político de gran importancia, porque, en el desarrollo de su oficio, se perfila la construcción de un orden social particular. De tal manera que los ámbitos de desarrollo académico y su trayectoria sociocultural son relevantes como utillajes construidos que luego podría potenciar el ejercicio del oficio docente. Por otro, porque permite identificar las condiciones de posibilidad que brinda el origen para la formación de su propia ruta académica. Por estas razones, la trayectoria de formación escolar del maestro y su contexto familiar tiene importantes efectos sobre lo que logra proyectar en la institución educativa (IE) y en sus estudiantes (se constituye en un modelo que irradia modos de ser) como sobre sus propias expectativas académicas.

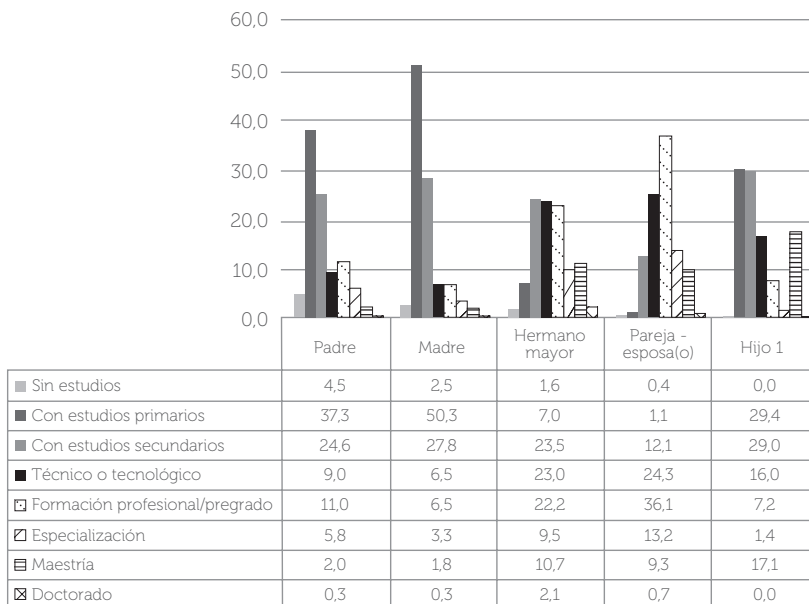
Al revisar cuáles son los niveles de escolaridad de los miembros de la familia del maestro, se encuentran pistas significativas para identificar su trayectoria.

Según la figura 24, se puede señalar que la formación escolar del entorno familiar inmediato (padre y madre) del maestro se ubica en niveles de escolaridad primarios y secundarios. Al unir los dos tipos de estudios, se observa que para el caso del padre es del 61,9 % y para la madre, con menor nivel de escolaridad, del 78,1 %. Es importante señalar que en el caso de los hermanos los niveles de escolaridad se incrementan, pues los porcentajes son mayores para las forma-

ciones técnica o tecnológica con un 23 % y un 22,2 % en el nivel profesional. En el caso de la pareja, el nivel profesional se eleva considerablemente en un 36,1 %, lo que sugiere un significativo cambio en la trayectoria de escolaridad de la segunda generación. No es posible identificar aún esta tendencia en la tercera generación (hijos), por la relativa juventud de los maestros entrevistados.

Como ya se señaló, establecer los niveles de escolaridad de la familia del maestro, el tipo de formación académica según los títulos obtenidos, es valioso por los efectos en su ejercicio del oficio. Esta información ofrece un mayor nivel de indagación sobre las trayectorias sociofamiliares de los maestros y, sobre todo, el ámbito académico y cultural que circulaba en los ambientes hogareños. Es reconocido que un clima familiar rodeado de titulaciones tiene efectos en las conductas, los sentidos y las expectativas de la educación de los miembros de la familia, así como en la importancia que se le asigna al estudio y al cultivo del placer de conocer.

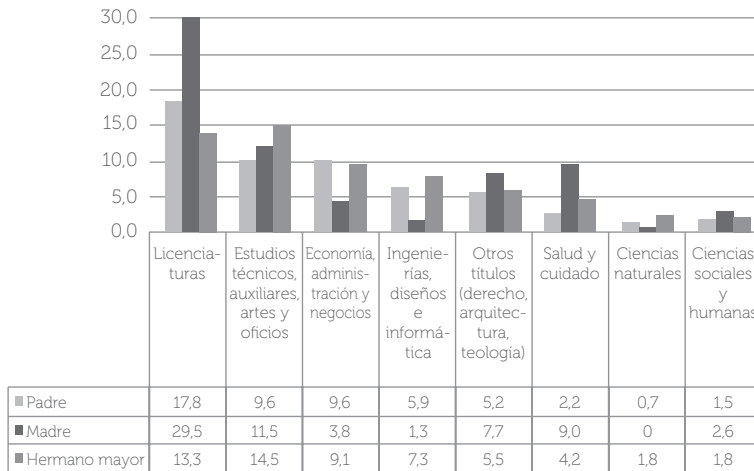
Figura 24. Nivel de escolaridad más alto aprobado por algunos miembros del hogar del docente



Fuente: elaboración propia.

Según la figura 25, en relación con los títulos profesionales de los familiares de los docentes, se puede indicar que tanto para el padre como la madre los de licenciaturas obtienen la mayor distribución porcentual. Comparando ambos, es la madre quien tiene un mayor porcentaje (29,5%), lo cual sugiere una influencia del origen familiar, en este caso, femenina en la elección de la profesión y en la trayectoria profesional del maestro. Esta influencia es manifiesta en el caso del hermano mayor (13,3%). En otras áreas del saber profesional, es evidente la escasa formación en las familias de los docentes entrevistados. De tal manera, puede afirmarse la importante construcción de una tradición de docencia en ciertas familias de origen popular en la región, como seguramente sucede en otras profesiones: médicos, abogados, etc., tradición vinculada con la configuración social de la vocación en los maestros.

Figura 25. Título obtenido por padre, madre y hermano mayor de los docentes



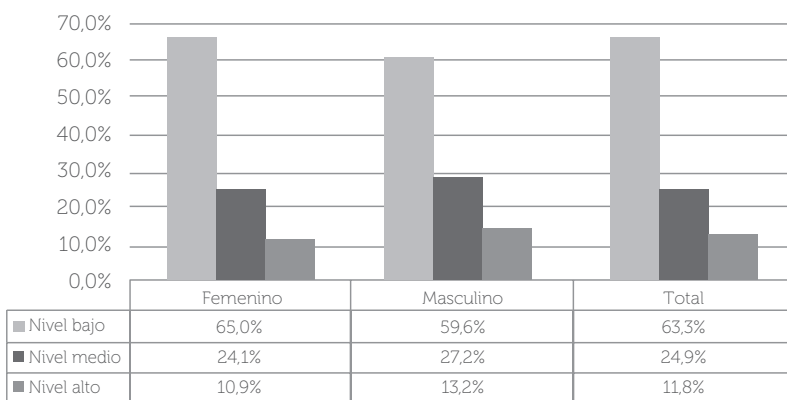
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura 26, el nivel de estudios de la madre y el padre son significativamente bajos (63,3%), con un peso mayor en el caso de las madres.²

2. Según la elaboración de las características del indicador de estudios de los padres del docente, para esta investigación, se consideran tres indicadores. Indicador de estudios bajo: docentes que procedían de hogares donde ninguno de los dos padres superó la formación

Este dato reafirma la idea del origen popular de los maestros, al menos, en lo que tiene que ver con el capital escolar de sus padres. Este dato no es nuevo, pues, como indica Parra (1980), los “trabajos coinciden en señalar que los maestros provienen en su gran mayoría de los estratos medios y bajos de la clase media tanto rural como urbana. Los maestros hijos de obreros y de padres de origen alto son una proporción muy pequeña” (p. 7).

Figura 26. Indicador de estudios de los padres del docente según el género



Fuente: elaboración propia.

En otro orden cosas, Bourdieu (1988) sugiere que la clase social de los maestros, según tipo y volumen de capital, proviene de familias pertenecientes a sectores sociales bajos en general, sin embargo, respecto del capital escolar y cultural, se ubican por encima de su sector de clase. La pregunta que surge, y que rebasa las posibilidades de esta indagación es ¿qué efectos tiene este volumen de capital sobre los hábitos de estudio o la constitución de los códigos elaborados planteados por Bernstein (1983)?

Al analizar los tipos de ocupación de padres y madres de los maestros, se encuentra que, en general, están enraizados con una estructura de clase popular. Los registros más altos se hallan en ocupaciones relacionadas con ama de casa,

secundaria; el indicador de estudios medio: docentes que procedían de hogares donde al menos uno de los dos padres poseía formación superior; y, finalmente, el indicador de estudios alto: docentes que procedían de hogares donde los dos padres poseían formación superior.

empleado-obrero y comerciantes, oficios representativos claramente de sectores populares. En el caso de las madres, es importante señalar el alto porcentaje de la ocupación ama de casa-hogar (42 %), que ratifica la existencia de una estructura familiar tradicional con poca inserción de la mujer en el mercado laboral remunerado, aunque, como se vio en la figura 26, cuando la madre logra vincularse al campo académico, hay una preferencia por las licenciaturas. Por otro lado, la ocupación de docente y directivo educativo es baja porcentualmente para ambos padres. De igual manera, resalta el bajo porcentaje de participación en otras ocupaciones profesionales (abogados, médicos, etc.), lo que fortalece la idea de un origen familiar popular de los maestros. Como indica Peña (2013), “los estudiantes y profesionales que alcanzan niveles educativos altos tienen en gran proporción padres con alta escolaridad; así mismo, superan porcentualmente la escolaridad de sus padres” (p. 34).

Esto indica que los docentes ocupan una posición semejante en la estructura social, al menos, los maestros de las IE de nivel primario, media y de secundaria, es decir, son sector de clase con rasgos y estilos bastantes semejantes (tabla 1).

Tabla 1.

Distribución porcentual según indicadores de la ocupación de padre y madre de los docentes

Principal ocupación	Padre	Madre
Empleado, obrero, operarios	27,4	11,5
Comerciantes (calzado, ganado, café)	12,8	9,8
Docente y directivas educativas	7,5	7,8
Profesionales (abogados, médicos, ingeniería, administrador)	4,0	3,3
Oficios (aseadores, ebanistería, zapatero)	4,0	4,5
Conductor (taxi, chofer, motoristas)	6,3	0,0
Construcción	3,3	0,0
Artistas (cantante, fotógrafo, escultor)	1,5	0,0
Mecánico	3,8	0,0
Fuerza pública	2,8	0,0
Trabajadores independientes	5,0	1,0
Actividades agrícolas	7,5	0,5
Otras ocupaciones	0,5	1,5

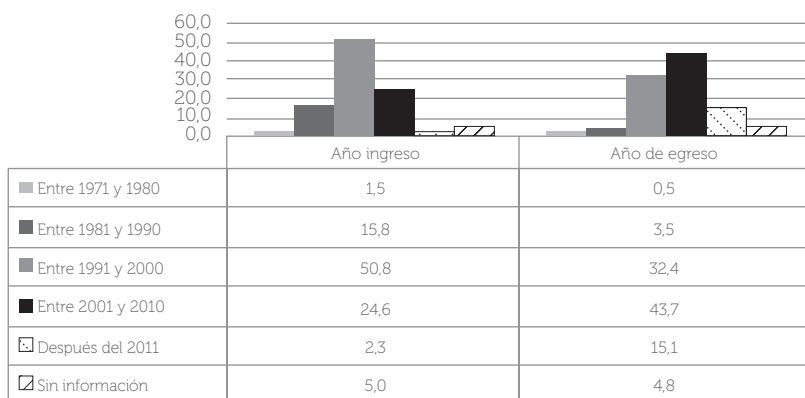
Principal ocupación	Padre	Madre
Ama de casa, hogar	0,0	42,0
Modistería	0,0	6,5
Secretarías	0,0	1,8
Sin información	13,6	10,0
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

Recorrido académico de maestros y maestras

Si bien la formación del maestro implica una multiplicidad de experiencias académicas formales, prácticas informales, etc., sabemos que su paso por la universidad es imprescindible para la formación específica (científica) y disciplinar del maestro. En tal sentido, se analizan algunos datos relacionados con el proceso del tránsito académico en este nivel educativo que ayudarán a comprender aún más sus trayectorias, en especial su paso por la formación superior (figura 27).

Figura 27. Año de ingreso y egreso al programa universitario de pregrado



Fuente: elaboración propia.

En relación con el momento en que cursan sus estudios de pregrado, el grueso de los maestros ingresa (75,4 %) y egresa (76,1 %) a programas académicos

universitarios durante el periodo 1991-2010. Por tanto, el periodo indicado sobre momento de ingreso/egreso universitario de los maestros sugiere que sus trayectorias de formación profesional y de ejercicio profesional son relativamente maduras, pues buena parte tiene más de una década de ejercicio profesional como docente. Hay que recordar, según Margulis (2008), que la juventud es un periodo de vida en que

se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que puede disponerse, que en los no jóvenes es más reducido, se va gastando, y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuerzos que se haga para evitarlo. De este modo, tendrá más probabilidades de ser joven todo aquel que posea ese capital temporal como condición general (dejando de lado, por el momento, consideraciones de clase o género). (p. 20)

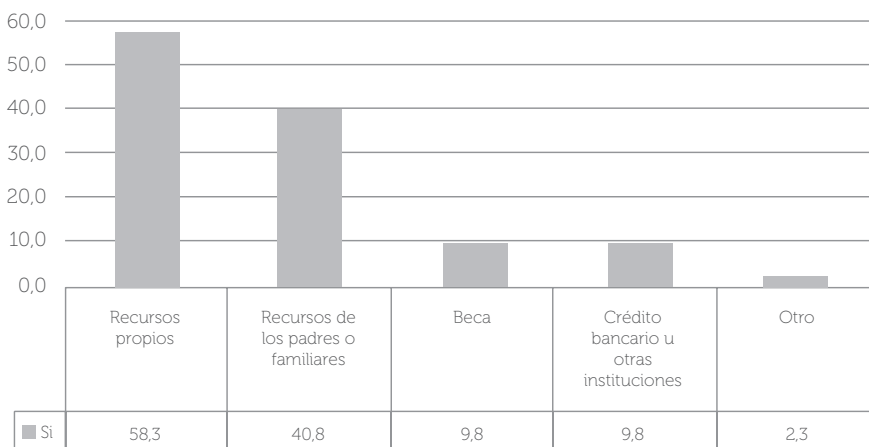
El punto importante es la manera en que ese capital temporal se pone al servicio de otras formas de capital, como el cultural, con ingresos “rápidos y extensos”, al mundo académico y científico, con condiciones favorables para la formación. Las causas del ingreso “tardío” son variadas, desde las más estructurales hasta las más fortuitas, que combinan referentes estructurales y fortuitos, como indica una docente:

Y de ahí entré a estudiar el pregrado en Biología, en primero empecé el pregrado en Química en la Universidad del Valle. Luego, mi papá sufre una enfermedad y, debido a eso, sumado al paro, pues, del año 98, me retiro de estudiar y empiezo a trabajar porque no había, pues, quién me colaborara. Trabajo aproximadamente tres años, en esos tres años vuelvo a presentar las pruebas Icfes [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación] y e ingreso de nuevo al plan, pero en Biología, cambié de Química a Biología, y ahí ya me gradúo. (entrevista n.º 7)

Así, el paso por la universidad implica ingresar en los componentes propios de la “cientificidad” exigida para el ejercicio de la profesión. Y esto puede ser importante si se considera que la experiencia reflexiva en el ejercicio docente demanda elevadas renovaciones en sus prácticas, así como la emergencia de nuevas formas didácticas y metodológicas, concepciones pedagógicas, de involucramiento de tecnologías para el aprendizaje, construcción de redes de investigación con otras maestras, entre otras.

Según los datos que ofrece la figura 28, se puede afirmar que la financiación de las carreras universitarias de los maestros se realiza con recursos propios y de las familias. Es posible señalar que más de la mitad de los docentes tuvieron que esperar a ser productivos en el mercado de trabajo para financiar su carrera universitaria, pues la condición de clase no permite una moratoria de ingreso en la vida laboral. Por otra parte, es muy bajo el porcentaje de quienes accedieron a becas de estudio (9,8 %) y a créditos (9,8 %). Este hallazgo puede estar asociado a falta de información, ausencia en el cumplimiento de las condiciones para solicitar becas o créditos financieros e, incluso, la decisión de no incurrir en endeudamientos para este propósito. En efecto, los datos sugieren que gran parte de los maestros no tuvieron la posibilidad de gozar de los tiempos de la moratoria social y poder dedicarse a estudiar sin los afanes propios de consecución de recursos para financiar la carrera universitaria. Como indican Margulis (2008), la moratoria social se refiere a la manera en que grupos sociales, “pertenecientes por lo común a sectores sociales medios y altos, postergan la edad de matrimonio y de procreación y durante un periodo, cada vez más prolongado y tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza” (p. 18).

Figura 28. Medio a través del cual financió sus estudios universitarios el docente

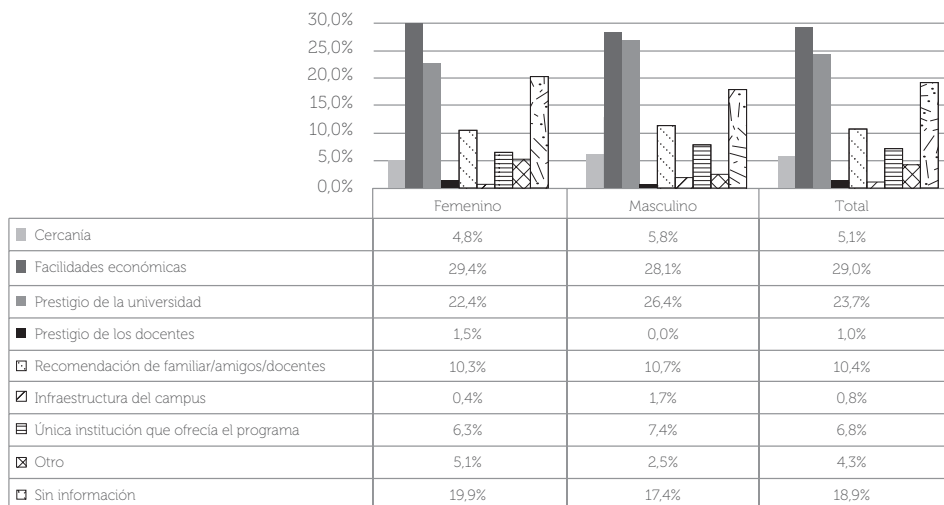


Fuente: elaboración propia.

Dos aspectos interesan de esta definición. Primero, que los maestros pertenecen a los sectores populares, con lo que los márgenes de moratoria social en general son muy cortos o nulos. Segundo, que la ausencia de moratoria social en el maestro no permite que se madure su proceso de formación académica y de acceso a ciertos ámbitos de la cultura necesarios para la formación de quien tiene a su cargo la educación, más aún si se combina el estudio con el trabajo de forma simultánea.

En las respuestas que dan los maestros sobre los motivos de escogencia de la universidad donde logran su titulación, se pueden identificar razones variadas (figura 29). De paso, se puede señalar que puede haber una relación entre la elección del oficio de maestro y la universidad donde se ingresa. Algunas de las razones, según su preponderancia porcentual en las respuestas, son las de facilidades económicas, en tanto se consideran “baratas” en relación con universidades “costosas”, y el prestigio de la universidad en tanto institución reconocida por la calidad de educación que imparte y que se vuelve en ventaja simbólica laboral. En menor medida, se señalan razones referidas a recomendaciones de algunos miembros de la familia en que las sugerencias de parientes muy cercanos es influyente, así como ser la única IES que oferta el programa elegido, cercanía al lugar de vivienda o trabajo”. En las últimas razones esgrimidas, se encuentran el prestigio de sus docentes y el reconocimiento de la infraestructura del campus de la institución.

Figura 29. La principal razón por la que escogió la universidad donde se tituló según el sexo del docente

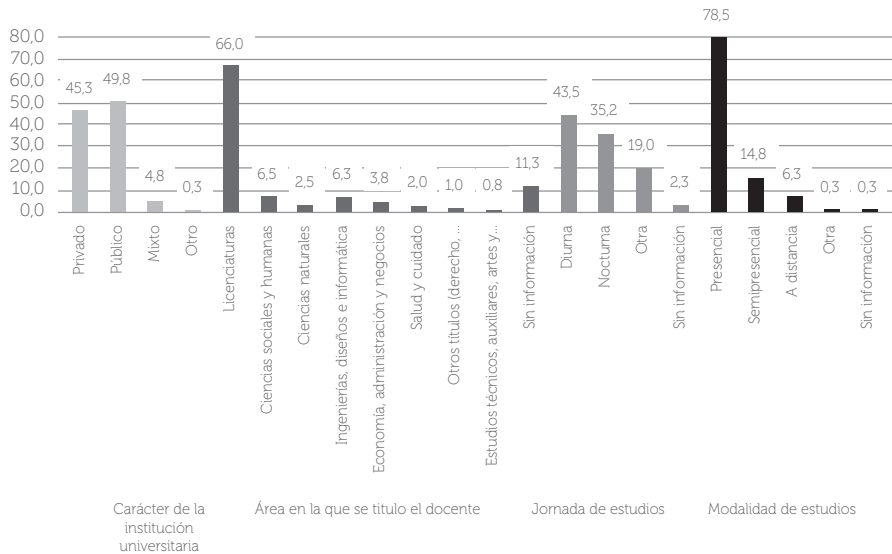


Fuente: elaboración propia.

Estas razones logradas en el proceso de investigación pueden sugerir la alta racionalidad del estudiante en la toma de decisiones sobre su suerte académica, pero no necesariamente es así, pues lo que se presenta es un resultado a partir de una clasificación de categorías de posibles razones, altamente racionalizadas desde los investigadores, que no necesariamente se compadece con el razonamiento que realiza quien elige ser maestro.

Según el carácter de las IES (pública, privada, mixta) donde cursaron sus estudios los maestros (figura 30), la distribución porcentual entre las públicas y privadas son muy similares: el 49,8 y el 45,3 %, respectivamente. Es interesante observar esta tendencia, pues se supondría que con la posición que ocupa el maestro en la estructura social tendería a ingresar mayoritariamente en la universidad pública, sobre todo por los bajos costos. Anteriormente se señaló como un criterio importante de selección de la universidad la facilidad económica. Este rasgo lo recalca uno de los docentes entrevistados: “Uno sabe que aspirar a otro tipo de universidad es totalmente imposible, entonces la opción era la Universidad del Valle y, además, el contexto en el cual yo me estaba formando tenía mucho que ver con la única universidad pública” (entrevista n.º 6).

Figura 30. El carácter de la IES y título obtenido por los docentes



Fuente: elaboración propia.

La distribución, casi pareja en el ingreso de los docentes a universidades privadas y públicas, podría explicarse por la dificultad de ingreso en esta última. Las disposiciones académicas exigidas impiden al estudiante obtener los puntajes requeridos y, entonces, la universidad privada se constituye en la alternativa para lograr el acceso a la educación superior. Como ya lo señaló Bourdieu (1999), la universidad con sus exámenes de entrada evalúa con instrumentos iguales a sujetos, en su origen, desiguales. Asunto que pone en evidencia la perversión que se esconde en la sabida meritocracia. Con información sobre las universidades específicas en las que estudiaron los maestros, se puede construir una idea completa del carácter institucional del lugar de estudio. Por ejemplo, para muchas personas del Valle del Cauca, la universidad pública es una la primera opción, mientras que la universidad privada es una alternativa de segundo orden para lograr una profesionalización.

Entonces, pues realicé el Icfes, el puntaje no dio como la mayoría, creería que por ahí en un ochenta o noventa por ciento de los estudiantes de instituciones públicas

buscan Univalle. De pronto ese es otro, también otro pecado que tiene la ciudad, y es que yo no comparto que Cali, siendo una ciudad principal del país, tenga solo una universidad pública en la ciudad. Entonces, no, no llego, estaba emocionado con el mundo, con el periodismo como tal y empezamos a buscar opciones, en la casa se empiezan a buscar opciones. Univalle descartada por puntaje, estaba la Santiago y estaba la UAO [Universidad Autónoma de Occidente]. Entonces, en mi casa mis padres toman la decisión de decir, venga pues, hagamos un esfuerzo un poco más grande y metámoslo en la UAO. (entrevista n.º 1)

En correspondencia con el área de estudio en la que los maestros se titulan, las licenciaturas logran la mayor distribución porcentual (66 %). Aunque no puede dejar de ser interesante que de otros campos no pedagógicos lleguen a ejercer la profesión docente. Esto puede explicarse porque el actual estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002) brinda la posibilidad que profesionales con título distinto al de educación se vinculen al servicio educativo.

Es la jornada diurna la temporalidad en la que un 43,5 % de los maestros cursan sus estudios. Por otra parte, un grupo importante de maestros (35,2 %) adelantaron estudios en la jornada nocturna. Esto puede estar asociado, al menos, con dos asuntos significativos: en primer lugar, los maestros deben postergar sus estudios universitarios (sin moratoria social, necesaria al oficio de maestro) por razones relacionadas con compromisos familiares o dificultades económicas, falta de preparación relacionada, tal vez, con el sector de clase al que pertenece; y, en segundo lugar, porque, al estar insertados en diversas formas de mercado laboral, los obliga a aplazar la profesionalización (no tienen los tiempos necesarios para estudiar) o les exige tomar estudios universitarios nocturnos para profesionalizarse (solo se dispone de la noche para poder combinar trabajo y estudio).³

Por otro, la modalidad de estudio presencial es importante (78,5 %), frente a un 21,1 % que adelantaron estudios en modalidades semipresencial y a distancia. Así, en general, los maestros estudian sus carreras universitarias indistintamente en planteles educativos públicos y privados, el área de estudio

3. Sería importante identificar la trazabilidad de la oferta educativa de las instituciones de educación superior (IES) en relación con las jornadas en que realizan sus programas académicos, asunto que amerita una indagación con tal propósito.

seleccionada mayoritariamente son las licenciaturas y, finalmente, sus estudios son presenciales en jornadas diurnas y nocturnas indistintamente.

En síntesis, al contrastar el título obtenido por los maestros con el nivel de estudio de sus padres, se encuentran dos datos significativos. El primero muestra que las mayores distribuciones porcentuales de estudio de los maestros se hallan en programas de licenciaturas, según todos los niveles académicos de sus padres, pero la distribución disminuye (menos licenciados) a medida que el nivel de estudio del padre es mayor (medio y alto). Aunque no es un dato taxativo, surge un interrogante frente a la idea vocacional: ¿a mayor estudio de los padres menor emergencia de vocación docente entre sus hijos? El segundo dato, aunque sin porcentajes muy altos, muestra que tanto en los niveles medios y altos de escolaridad de los padres se hallan maestros con estudios en otros programas como en ciencias sociales y humanas, ingenierías e informática y economía. Lo que a su vez evidencia que, cuanto más alto nivel de estudio del padre, sin que haya datos robustos, menor elección de la licenciatura como profesión. Así, los dos datos cuestionan la teoría vocacional en el oficio de maestro y, por el contrario, fortalece la teoría del origen social y familiar en la selección de la profesión (Arango, 2006). Algunas investigaciones indican que en el origen de la elección profesional se esconden condicionamientos sociales de los que no somos conscientes y que son diversos: según estrato social, educación de los padres, ingresos familiares, origen familiar, etc. (Pineda, 2015).

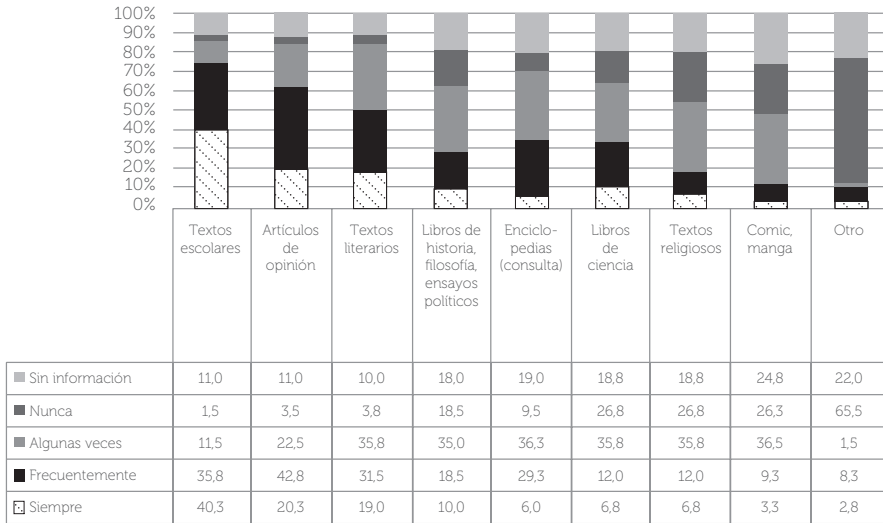
Estilos culturales del maestro

Acercarse a los estilos culturales de los maestros implica auscultar por las prácticas y experiencias que permiten recrear y dinamizar el saber docente y la práctica pedagógica de estos. En este sentido, se indagó el uso del tiempo libre (que podría asemejarse al ocio), los bienes culturales y tecnológicos a los que se tiene acceso y disponibilidad, así como las prácticas lúdico-recreativas más frecuentes, entre otros aspectos. En este sentido, es claro que, si bien estos elementos no dan cuenta de la totalidad del capital cultural contenido en los maestros, lo referido permite intuir, *grosso modo*, algunos elementos fundamentales que dan cuenta de dicho capital en la condición docente.

En relación con la lectura de documentos por parte de los maestros, se observa que, cuando se trata de textos escolares (seguramente referidos al ejercicio directo del oficio) y artículos de opinión, la distribución porcentual es alta, lo que indicaría que hay un fuerte esfuerzo de lectura en los maestros proyectado en el aula. Sin embargo, cuando se trata de textos literarios, libros humanistas y políticos, y enciclopedias, los porcentajes de lectura tienden a disminuir, y es aquí donde se plantea la siguiente pregunta: ¿de qué manera el maestro puede motivar y cultivar el amor por la lectura cuando sus hábitos de dedicación a ella son de otra tipología menos densa que requiere competencias menos complejas y elaboradas? Pues sabemos de la importancia de desarrollar la experiencia de lectura en la formación del maestro, aunque conocemos que estas prácticas se ordenan en un largo proceso de formación de disposiciones como capital cultural que se estructura en la vida familiar. ¿Cómo motivar la lectura como goce y disfrute y no como tarea y obligación? Así, se debe reflexionar sobre el deber cultural de estar informado por parte del maestro y sobre las maneras en que los maestros ingresan en la lectura y cómo la conciben, así como el peso que tiene en su vida cotidiana como intelectuales que reconocen que esta, en las sociedades contemporáneas, es fundamental para explicarse el mundo, comprender lo que sucede y formarse opiniones políticas con sentido crítico.

De igual manera, se hallan hábitos poco frecuentes de lecturas relacionadas con libros de ciencia, textos religiosos y de cómics (figura 31), estos dos últimos con la más baja frecuencia de lectura (nunca 26,8 y 26,3 %, respectivamente).

Figura 31. Frecuencia con que los docentes leen en su tiempo libre

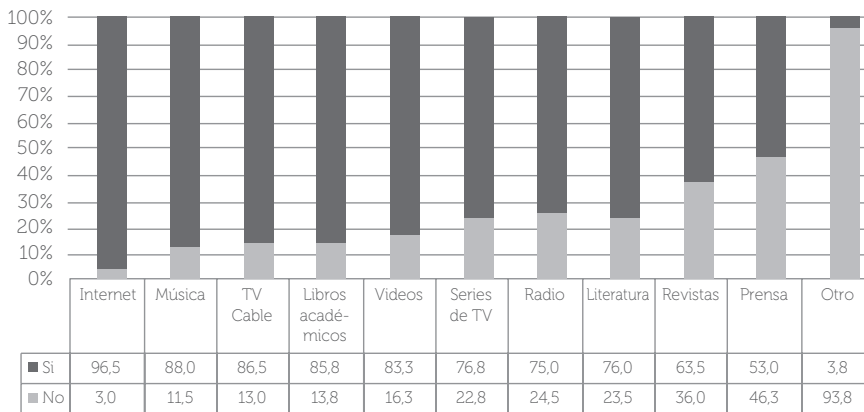


Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las formas de capital cultural objetivado con que cuenta y tiene acceso el maestro en su hogar (figura 32), se evidencia una mayor tendencia porcentual en bienes como internet (96,5 %), música (88 %), TV cable (86,5 %), libros académicos (85,8 %) y videos (83,3 %). Esta tendencia disminuye considerablemente cuando se trata del consumo de revistas (63,5 %) y prensa (53 %). Aunque como sabemos el acceso a revistas y prensa actualmente es posible por medio del computador con conexión a internet, y tal vez esa sea la vía que utilizan los maestros para informarse y ponerse a tono con lo que sucede en su contexto. Se sabe que las revistas y los periódicos son lecturas que permiten acceder a importante información, con el consabido sentido crítico; por eso, es imperativo su tratamiento por parte de los docentes y la relación existente entre lectura y escritura, central en el ámbito académico, fundamental para la formación de formadores. Pero ¿por qué buena parte de los maestros no acceden a revistas y periódicos en nuestro particular contexto? Las razones son variadas y pueden estar relacionadas con las vicisitudes de la formación inicial, con los problemas en la construcción de una pulsión para acercarse con

“deseo” al conocimiento de los asuntos de actualidad sociocultural y política, entre otros aspectos, y tal vez con la exigua relación que en su consideración puedan establecer entre el oficio (procesos de enseñanza) y los contenidos de los referidos medios.

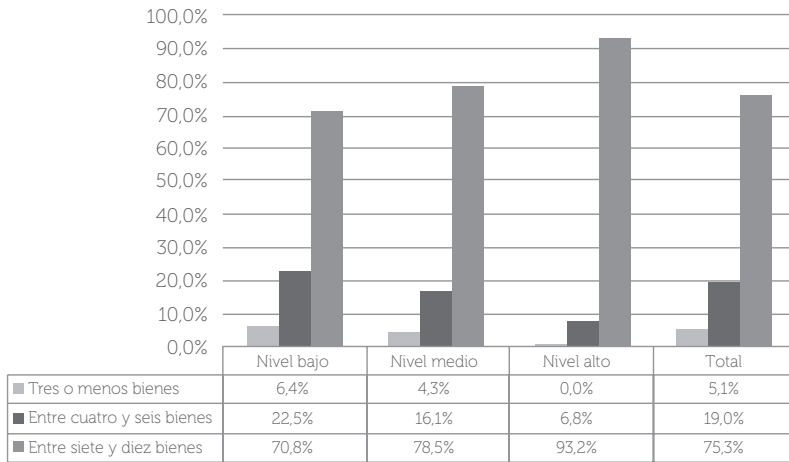
Figura 32. Bienes culturales a los que tienen acceso en el hogar los docentes



Fuente: elaboración propia.

La figura 33 ofrece información que cruza las variables del acceso a bienes culturales en los hogares de los maestros con el nivel de estudio de sus padres. El capital cultural se refiere a las expectativas educativas de los estudiantes y de los padres, al número de libros que circulan en el hogar, a los conocimientos y el nivel educativo de los padres, al reconocimiento social del trabajo de los padres y, finalmente, a la disponibilidad de los servicios de comunicación en la casa (Chacón et al., 2015). La tendencia que se observa indica que, según va creciendo el nivel de estudio de los padres de los maestros, crece el porcentaje de maestros con niveles altos de acceso a capitales culturales objetivados: el 70,8 % para maestros cuyos padres tienen estudios de nivel bajo, el 78,5 % de padres con nivel de estudio medio y el 93,2 % con padres cuyo nivel de estudios es alto. Esta distribución puede estar asociada a la diversidad de sectores de clase a los que corresponden los maestros, que, aunque en general pertenecen a un mismo sector de clase, se pueden encontrar grupos con trayectorias diferentes.

Figura 33. Indicador de acceso a bienes culturales en el hogar de los docentes según indicador de estudios de los padres



Fuente: elaboración propia.

Desde otra perspectiva y según la figura 33, se puede observar que en los maestros cuyos padres tenían un nivel alto de formación educativa sus niveles de acceso a bienes culturales bajo y medio son menores, mejor aún, a mayor nivel educativo de los padres, mayores niveles de acceso a bienes culturales (más de siete). De tal manera que las condiciones socioeconómicas y familiares son determinantes en la formación de capitales escolares y, con ello, la formación académica del sujeto. Chacón et al. (2015) indican:

El capital cultural, al ser el resultado de realizaciones individuales de cada familia (estatus, poder adquisitivo, nivel cultural) puede evidenciar las discrepancias existentes en las sucesivas interacciones que ocurren entre los aspectos económicos, culturales y la dinámica que impone el sistema educativo. No se pueden comparar las posibilidades que actualmente tiene un niño de clase baja con las de otro de clase alta; pues el primero estará más limitado que el segundo, en los recursos y apoyo escolar para desenvolverse en la escuela, lo cual evidentemente pudiera influir en el aprendizaje, así que quienes poseen menos capital cultural resultan menos favorecidos. Por tanto, la participación del contexto familiar influye en el aprendizaje. (p. 9)

Nuestros maestros tienen una importante obligación de cubrir algunos de los *handicaps* en su formación establecidos durante los primeros años de estudios

profesionales, debido a la combinación de trabajo y estudio, o a algunas de las falencias de los programas de formación de normalistas o licenciaturas, asuntos familiares, contextos, entre otros. El maestro es un intelectual con sentido práctico, por lo que su formación intelectual es necesaria para el ejercicio de su oficio. Como intelectual, en tanto mantiene una “constante devoción a pensar, crear e imaginar nuevas ideas, lo que lo distingue de sus colegas profesionales”, pues, como sugiere Bolívar (2002), no es lo mismo la profesión y el ser intelectual, y aquí la investigación, productora de conocimiento, es fundamental. Y con sentido práctico, porque, en el desarrollo del oficio docente, se produce un saber práctico que emerge de la experiencia. En relación con la idea de oficio, como un asunto vinculado a la práctica, veamos lo que nos sugiere Tenti (2018):

¿Qué voy a entender aquí por oficio? En primer lugar, diré que es algo que existe en estado práctico. Sobran las evidencias de agentes sociales que hacen cosas admirables y complejas sin acompañar ese hacer con un discurso, es decir, con una explicación formal acerca de cómo lo hacen. En otras palabras, un oficio es un hacer calificado, especializado, que no está acompañado de una verbalización coherente y sistemática. Tienen oficio un carpintero que fabrica muebles de calidad como un historiador que construye historias en tanto muchas veces ninguno de los dos es capaz de explicitar una “teoría”, una “metodología” o una epistemología acerca de lo que hace y cómo lo hace. Y a pesar de ello lo hace bien. Para entender mejor digamos que los que ejercen un oficio utilizan un conocimiento muy particular. Es como jugar un juego que no tiene un conjunto de reglas formales. El juego político es un caso ejemplar de movilización de conocimientos prácticos, la mayoría de los cuales no existen fuera de la práctica. El político en su accionar “no sigue reglas”, no “aplica” los principios establecidos por Maquiavelo o por cualquier otro “teórico” de la política. Desde este punto de vista, la política o la pedagogía es un juego entre comillas, porque los jugadores no aplican reglas explícitas, conscientes, formales, es decir que se traducen en enunciados exteriores al juego y que le preexisten. En el campo escolar las reglas son regularidades implícitas, donde solo una pequeña parte existen en forma explícita. Esta es toda la diferencia entre un oficio y un “método”.

Como conocimiento práctico, Grossman (1990), citado en Dávila et al. (2013), distingue algunos componentes del conocimiento práctico de los profesores, tales como el conocimiento del contenido (contenido y didáctico), el conocimiento de alumnos y aprendizaje (teorías de aprendizaje, desarrollo de los alumnos en diferentes áreas, motivación, trabajo en la diversidad y género), el conocimiento pedagógico general (entendimiento sobre organización, gestión

y métodos de enseñanza), el conocimiento del currículo (currículo y su desarrollo), el conocimiento del contexto (variables contextuales en que se desarrolla el trabajo profesional del profesor) y el conocimiento de sí mismo (creencias y disposiciones, así como de la filosofía educativa). De igual manera, señalan:

Si bien el conocimiento del profesor es idiosincrático y personal, se construye desde su experiencia, tanto de alumno como de profesor, es un conocimiento que comparte con la comunidad docente, por lo cual es individual, pero también normativo y convencional. Además, es un conocimiento que se da en un determinado contexto, en este caso, el universitario, por tanto, es un conocimiento que no se puede analizar alejado de las circunstancias sociales de su producción. (Dávila et al., 2013, p. 40)

En tal sentido, al cruzar las variables acceso a bienes culturales en el hogar de los docentes y su municipio de residencia, se observa que los maestros que viven en Cali reportan un nivel alto de acceso (80 %), seguidos de Jamundí (68,2 %) y Palmira (65,7 %). Esto contrasta con el bajo acceso a bienes culturales que reportan los maestros que residen, particularmente, en Yumbo (37,5 %) y el resto del departamento del Valle del Cauca (53,3 %). Si regresamos a los datos de la figura 32, en que se observa poco acceso, en general, a literatura, prensa y revistas, y lo conectamos con bajos accesos a bienes culturales de otro orden, se puede afirmar que los procesos de formación clave para comprender críticamente el contexto son bajos. De igual manera, indica la necesidad de apoyo a los docentes de IE de áreas periféricas o alejadas de los grandes o medianos centros urbanos.

Lo anterior obliga a pensar los efectos que tiene en la formación de los estudiantes la educación política y el contexto de los docentes con poco acceso y uso a bienes culturales e información sobre el ámbito regional y nacional. Como sabemos, solo se puede enseñar bien lo que se conoce y domina con habilidades, por ello, la necesidad para el maestro de mantener una firme interacción con el mundo de experiencias tecnológicas y de saber con las que imperativamente los jóvenes están diariamente sometidos. Según Peredo (2011), una de las causas del déficit de lectura en los estudiantes tiene que ver con “la formación deficiente y heterogénea de los profesores, la falta de bases teóricas tanto sobre la lectura como sobre su enseñanza, la ausencia de estrategias didácticas tanto para la comprensión lectora como para la motivación del estudiante”.

Concluye que “la formación docente es un problema que afecta los resultados del desempeño lector” (p. 228).

Por supuesto que los bajos niveles de lectura generalizado en la población colombiana tienen que ver, entre otras razones, con los altos precios de libros y revistas, con los bajos salarios de los sectores de clase populares, con la falta de circulación de buenos libros y prácticas de enseñanza de lectura en el hogar, pero, sobre todo, con la falta del cultivo del hábito de lectura para recrear otros sentidos posibles del mundo, y los maestros caemos en el ámbito del problema. Esto es acentuado en su caso si recordamos que el capital cultural y académico está íntimamente relacionado con los orígenes sociales y familiares. Veamos como concluyen Urquijo et al. (2015) su investigación sobre la relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en estudiantes de educación primaria de escuelas de gestión pública y privada de Mar del Plata, Argentina:

Los estudiantes provenientes de las clases sociales más desfavorecidas ingresan a la escuela con una clara desventaja en el dominio de las habilidades metalingüísticas necesarias para la decodificación lectora. Al cabo de dos años de escolarización, las diferencias de desempeño en pruebas que evalúan procesos de decodificación se diluyen gracias al efecto de la intervención educativa; sin embargo, las diferencias en la capacidad de comprensión lectora se agudizan, con una clara ventaja para los niños de sectores socioeconómicos y culturales más favorecidos, probablemente por la estimulación recibida en el hogar y el inicio temprano en actividades que involucran el uso de habilidades metalingüísticas. Consecuentemente, a partir de estos resultados, es posible concluir que resulta importante insistir en la escolarización temprana de los niños de sectores socioeconómicos y culturales más desfavorecidos, con el objeto de compensar los déficits que produce la escasa estimulación para la lectura y la pobreza de sus contextos alfabetizadores. (p. 316)

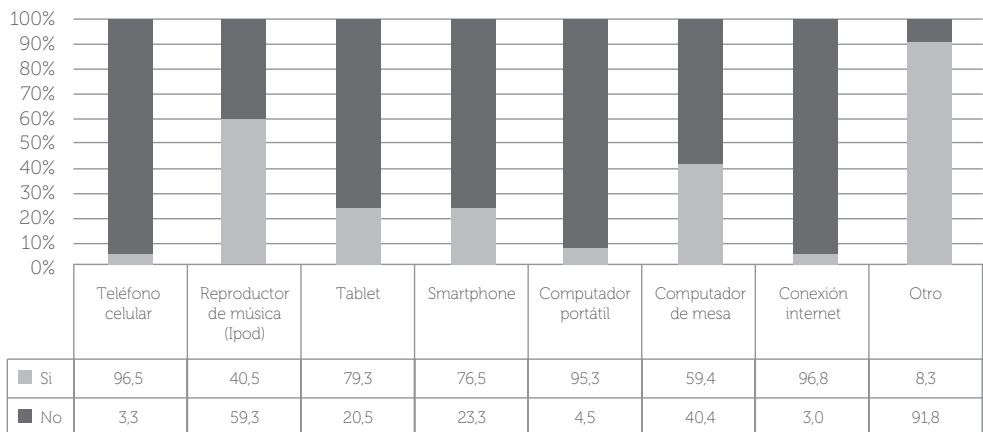
En relación con algunos de los bienes tecnológicos que constituyen el ambiente del hogar de los docentes (figura 34), se destaca el acceso a dispositivos tecnológicos con enlace a internet que le permiten la conexión a redes de información y datos mundiales (telefonía, computadores). Se evidencia, por los datos, cómo va decayendo el uso del computador de mesa y crece el manejo de computadores portátiles, pues permite al maestro llevar consigo la herramienta tecnológica a la escuela, la reunión externa o la casa. Lo interesante es que los datos indican la existencia de un ambiente cultural de interacción del maestro con ciertos tipos de tecnologías, lo que plantea una inserción del docente en

la llamada alfabetización digital. En este escalamiento, serán los estudiantes y la educación, en general, los que se verán, a mediano plazo, fuertemente beneficiados. Eso siempre y cuando el maestro logre posicionarse críticamente frente a esta nueva forma en que la información se presenta. Enseñar a moverse en entornos digitales implica una construcción de habilidades diferentes de las de la lectura en papel. Viñals y Cuenca (2016) afirman:

Los docentes, además de tener que adaptar las metodologías de enseñanza al nuevo entorno, tienen ante sí el reto de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes digitales que motiven al alumnado a hacer un uso crítico de la tecnología no solo en el aula, sino también en casa, en su vida social y en sus entornos de ocio. Solo así estarán contribuyendo a construir una respuesta colectiva e ilusionante a los retos que hoy plantea a la educación la Era Digital. Así pues, los docentes, al igual que el alumnado, deben aprender a ser competentes digitales, pero más importante aún: deben resignificar y adaptar su competencia docente a un mundo digitalizado. (p. 9)

La denominada era digital ha cambiado los modos de asumir y ejercitar los procesos de enseñar y comprender. El conocimiento y el saber se democratizan cada vez más y el estudiante ingresa a datos, imágenes, perspectivas, etc., que debe evaluar y valorar con buen criterio.

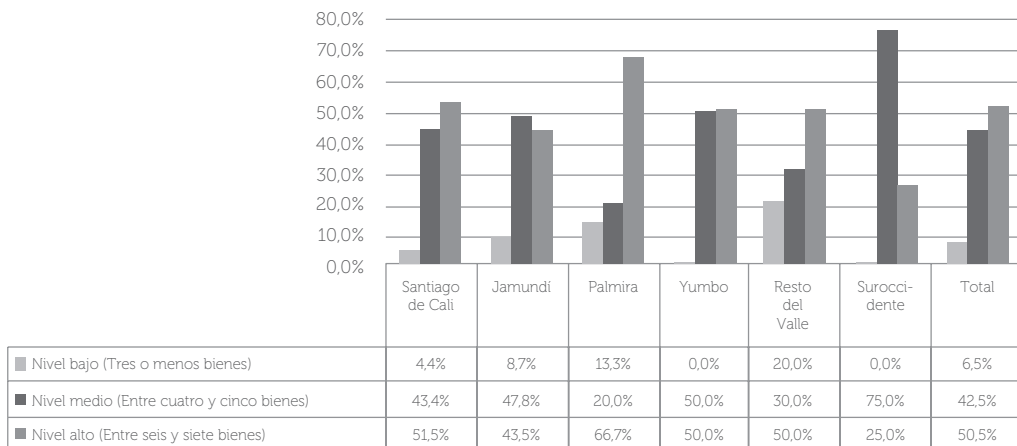
Figura 34. Bienes tecnológicos en el hogar de los docentes



Fuente: elaboración propia.

Sobre el acceso a bienes tecnológicos del hogar del maestro (figura 35), los dos municipios que más contrastan son Jamundí (43,5 %) con el porcentaje más bajo y Palmira (66,7 % por encima de Cali con 51,5 %) con el más alto. Recordemos que una aproximación cercana a los desarrollos de la tecnología afecta el “modo como nos comunicamos, al modo como accedemos y manipulamos la información, al modo, en definitiva, cómo ‘creamos’ el conocimiento” (Aliaga y Bartolomé, 2005, p. 2); es decir, como indican estos autores, afecta el modo como conocemos y, diremos nosotros, construimos la realidad. En tal sentido, y como ya se ha señalado, el tipo y nivel de acceso del maestro a las nuevas tecnologías va a tener incidencia importante en los diversos ambientes de aprendizaje que construya con sus estudiantes.

Figura 35. Indicador de acceso a bienes tecnológicos en el hogar según municipio de residencia del docente

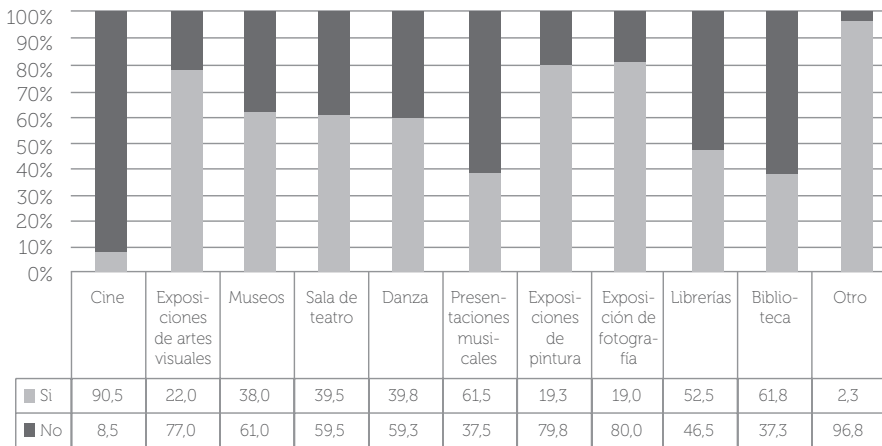


Fuente: elaboración propia.

Como se sabe, la escuela es el lugar central para la construcción de ciudadanos y ciudadanía, y, por supuesto, los maestros cumplen un papel central en esta labor política. Ciertamente, la enseñanza de ciudadanía no pasa solo por procesos de aprendizajes teóricos sobre la manera en que los sujetos se integran y participan de la vida pública. La ciudadanía involucra experiencia y conocimientos sobre la participación activa en la vida colectiva, política y cultural, interacción respetuosa con la naturaleza, respeto y valoración de la

diferencia y del conflicto, soberanía electoral, entre otros aspectos. No se puede pretender que su enseñanza se afiance sin que el sujeto maestro no tenga una vida política y pública robusta y rica en vivencias colectivas. La figura 36 muestra, precisamente, la participación de los maestros en diversas actividades culturales de orden público.

Figura 36. Asistencia de los docentes a las siguientes actividades culturales públicas



Fuente: elaboración propia.

La figura 36 evidencia una presencia alta de los maestros en el cine (90,5 %). Esta alta participación en los consumos de cine contrasta con los niveles de consumo de soportes de lectura reportados por los maestros (figuras 35 y 36). Mercader (2012) se refiere a este fenómeno de la siguiente manera:

Lo audiovisual ha llegado a convertirse en un auténtico instrumento de lectoescritura en franca competencia con la lengua escrita, a la que desbanca con frecuencia en la actividad cotidiana. Otra manifestación que prueba la influencia de lo audiovisual es que muchos trabajos de investigación académica no se presentan por escrito, sino que se plasman en productos audiovisuales. También lo cotidiano se enmarca en videos que documentan la vida misma, muchos de ellos se suben a la red magnificando así su presencia globalizadora. En el proceso de enseñanza-aprendizaje señala Metz un doble punto de partida: enseñanza de la imagen y enseñanza a través de la

imagen [...]. La imagen audiovisual, y en concreto el cine, proporciona un espacio formativo multidimensional que apoya el desarrollo de herramientas de expresión creativa a través de diversas manifestaciones artísticas, que facilitan el desarrollo de grupos creativos. (p. 50)

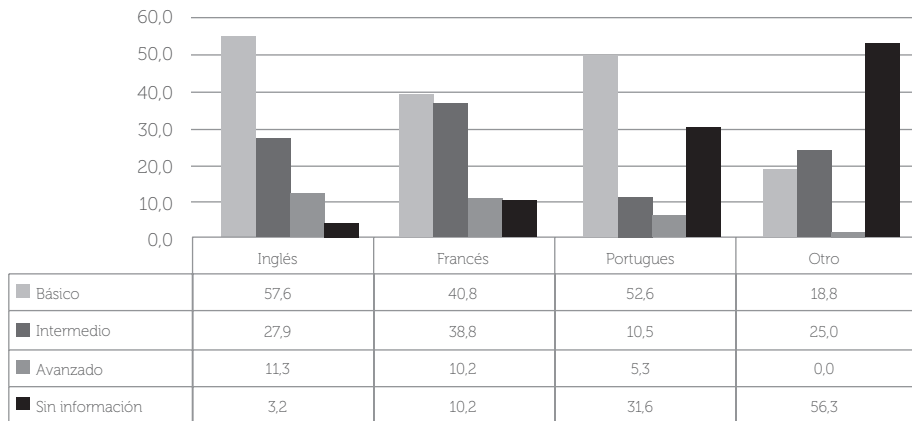
Es interesante la participación de los maestros en el consumo de cine como una manera de ingresar en el dominio de la imaginación; el cine es una forma maravillosa para ingresar a otros variados y diversos mundos. Es un formato que permite concebir alternativas frente a la dura realidad inmediata, otras dimensiones de la emocionalidad, la imaginación, la sensibilidad, etc.

La asistencia a presentaciones musicales (61,5 %) y a bibliotecas (61,8 %) es de rangos parecidos, pues cada vez más las bibliotecas se han mantenido como espacios para encontrar material de lectura impreso, complementadas como centros culturales donde los maestros pueden encontrar exposiciones, conciertos, talleres, entre otras actividades, todas abiertas al público en general, de tal forma que, si los docentes tienen una relación cercana con la biblioteca, pueden compartir ese vínculo con los estudiantes, lo que posibilitaría superar algunas brechas de clase. La visita a las librerías reporta un 52,5 %, aunque se espera que los docentes sean visitantes permanentes a estas, lo que puede estar asociado con la baja remuneración económica que tienen los maestros y a la vez planeta el reto de cómo ayudar al maestro en el acceso a libros. Igual que con la proximidad con tecnologías de información, el consumo de bienes y actividades culturales son formas de construcción de nuevas perspectivas y códigos de lectura e interpretación de realidades sociales, es decir, la construcción de un tipo de ciudadanía cultural. Así, moverse con solvencia en ámbitos culturales diversos permite al maestro ingresar, seguramente, en los mundos contruidos por los niños y jóvenes.

Un maestro que rompe las barreras lingüísticas y aprende otro idioma, con las posibilidades culturales que ello genera en un mundo globalizado, desarrolla disposiciones que potencian lo que ofrece a sus estudiantes en esa perspectiva. Rueda y Wilburn (2014) plantean que el bilingüismo, aparte de aprender otro idioma, permite desarrollar capacidades cognitivas como la “abstracción, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales, la escucha, la adaptación, la creatividad y el criterio” (p. 25). Indican que el ingreso en otro idioma posibilita el desarrollo de “habilidades simbólicas, abstractas y lógicas”. De tal

manera que no es solo un recurso útil para comunicarse con otros o expandir el campo laboral, sino que su alcance es mayor. La figura 37, sobre el manejo de otro idioma por los docentes, indica que los porcentajes del nivel avanzado para los tres idiomas sugeridos (inglés con 11,3 %, francés con 10,2 % y portugués con 5,3 %) es bajo. El conocimiento temprano o no de otro idioma tiene que ver con la pertenencia a cierto sector de clase; en el caso de los maestros en general, esta limitación deben resolverla, en lo fundamental, en su momento actual y vital. En definitiva, ingresar en los códigos culturales de otro idioma enriquece las perspectivas culturales y académicas del maestro, y lo que ello le permite expandir al estudiante en tanto mediador cultural.

Figura 37. Nivel de manejo de otro idioma por parte del docente



Fuente: elaboración propia.

Las actividades deportivas (figura 38), como parte importante de la configuración cultural del docente, son centrales. La participación deportiva indica no solo el ámbito deportivo en el que se localiza el maestro, sino que sugiere su lugar en la estructura social. La práctica deportiva (y el gusto deportivo como consumo visual) se constituye en disposición orientada por el lugar de clase del sujeto y, a su vez, es lo que se estimulará en otros, pues hace parte del estilo de vida interiorizado. Se puede indicar que son cuatro las actividades deportivas

las que practican los maestros, que en su orden son caminatas (43,4 %), visita al gimnasio (29,2 %), juego de fútbol (21 %) y ciclismo (21 %). Sugestivo pensar, solo en voz alta, cómo las disposiciones desarrolladas en el deporte se “transfieren” a otro tipo de actividades, por ejemplo, en el oficio profesional. Por ejemplo, la manera en que los hábitos de la experiencia religiosa protestante como la vida sistemática y metódica del oficio como profesión, la consideración de una vida frugal que conduce a una práctica de ahorro, etc. (Weber, 1984).

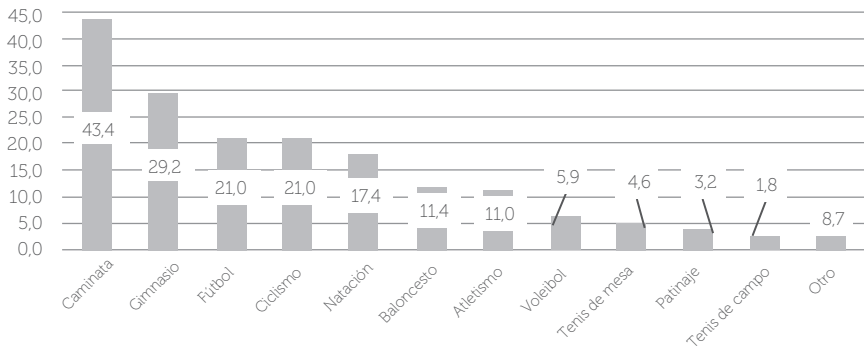
No tenemos información sobre los tiempos de dedicación a la actividad deportiva, desde cuándo lo hace, con quiénes lo hace, cómo, etc., lo que nos daría más datos sobre los maestros y su actividad deportiva. Es necesario recordar que las prácticas deportivas son importantes en tanto sugieren una preocupación por la salud física orientada desde la idea de “estar en forma” para afrontar la vida y el trabajo, pues, como se sabe

la inactividad física es el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo. Además, es también la causa principal de un 21-25 % de los cánceres de mama y de colon, del 27 % de la diabetes y del 30 % de las cardiopatías isquémicas [...]. Por el contrario, mantener unos niveles razonables de actividad disminuye el riesgo de padecer enfermedades crónicas o de una muerte prematura. (Blázquez et al., 2015, p. 163)

En este mismo sentido, como lo afirman Rincón et al. (2020), “los docentes están expuestos a factores de riesgo ocupacional de todas las clases; sin embargo, los que más afectan su salud son los factores de riesgo ergonómico, biológico y psicosociales. Adicionalmente, se encontró que el estrés laboral es una enfermedad presente en el sector educativo al contar con docentes diagnosticados con esta enfermedad” (p. 1).

Sería interesante poder establecer cuál es la distribución, según el sexo, de las diversas prácticas deportivas. Se sabe que los asuntos relacionados con el “hogar”, entendidos como la atención a los hijos, la dirección de la casa, etc., suelen ser condicionantes para asumir otras actividades como la deportiva, sobre todo si se es madre y, a su vez, estudia.

Figura 38. Tipo de deporte o actividad física que realiza el docente



Fuente: elaboración propia.

La figura 39 proporciona información sobre las visitas que los maestros hacen a otros países. Viajar es una forma de ingresar en otras culturas, ampliar las perspectivas y propiciar aprendizajes diversos en la formación del sujeto. La mejor forma de conocerse a uno mismo y su contexto es conocer al otro, es decir, viajar y enfrentarse a otras culturales desafía lo naturalizado y normalizado; enfrentarse a lo novedoso aviva la visión del mundo. El maestro es un mediador cultural, por tanto, los alcances de su mediación dependerán de la calidad de su mirada experiencial sobre el mundo.

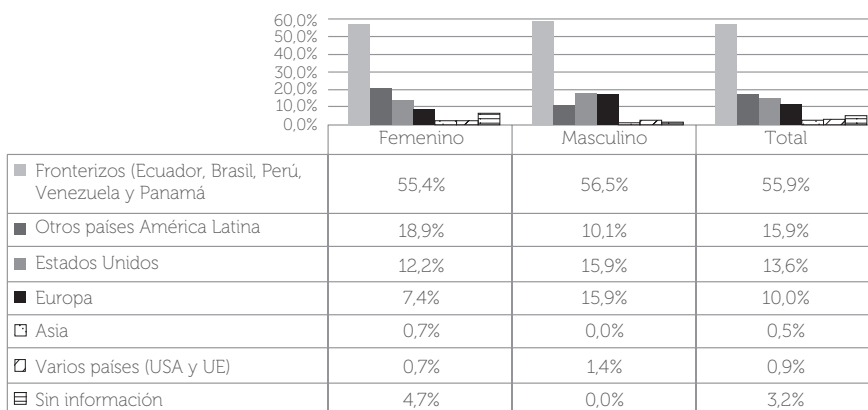
El mundo académico de la escuela ha desarrollado sus propios códigos, reglas y normas en los que se pretende introducir a las nuevas generaciones en los códigos culturales para desarrollar sus facultades morales e intelectuales. El sistema educativo define, en general, quién debe, en dónde debe, lo que se debe enseñar, cómo se ha de enseñar y cuándo enseñar, es decir, define de antemano el sentido y significado de lo “necesario” en la formación y, luego, lo evalúa. Esa definición es un arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 1979) debido que desconoce muchos otros códigos culturales y selecciona uno. El código seleccionado beneficia a unos pocos porque hace parte de los elementos culturales que se desarrollan como legítimos y pertinentes de un sector de la sociedad. En este sentido, y retomando a Bourdieu (1988), García y Quiroz (2011) indican que el sistema educativo “está diseñado de tal manera que los estudiantes con mayor capital social (posición social, conexiones sociales,

presencia personal, habilidades de lenguaje, etc.) tienen éxito más fácilmente que los de las clases menos favorecidas” (p. 140), pues el lugar de clase del sujeto le dota de los elementos culturales clave para ser exitosos en la escuela: tipos de lenguaje, métodos de trabajo y estudio, sistematicidad y rigurosidad, disposiciones críticas, etc. Y la magia consiste en que los estudiantes pertenecientes a los sectores de élite construyen en sus propios contextos los códigos culturales muy próximos a la cultura que impone el sistema educativo y lo que allí se enseña. Por tanto, este estudiante (élite) será exitoso y considerado como estudiante con talento. ¿Y qué sucede con el estudiante de los sectores populares? Debido a que los códigos culturales dispuestos en su propio contexto social no son considerados legítimos y eficaces para la escuela, el estudiante debe, y aquí el papel del maestro, “reconstruirse”. Por eso, puede afirmarse que la escuela, en general, desarrolla un proceso de aculturación con los estudiantes de los sectores populares, pues lo que estos han aprendido como propio de su cultura familiar y barrial suele ser considerado “inservible” en la lógica escolar. El estudiante debe ingresar en un nuevo orden cultural que le exige nuevos retos, conocimientos, prácticas, lógicas y experiencias para los cuales no estaba, en general, dotado. De ahí provienen las grandes desventajas con las que ingresa en el mundo escolar que le denominará, por la propia ignorancia de la escuela, sujetos faltos de talento, “brutos”, sujetos para quienes el estudio no “va con ellos”, estudiantes con los cuales hay que hacer “lo que se pueda”, etc. Las disposiciones para aprender y desear aprender no es un asunto que surge naturalmente en los individuos, sino que es, por el contrario, algo que se aprende y se construye, y en el que la familia es clave en el proceso inicial de formación cultural. Es aquí donde se hace central el papel del maestro como quien media entre una cultura académica escolar y una cultura del estudiante popular, sobre todo de quienes provienen de instituciones educativas públicas o privadas de sectores populares, pues la maestra, en general y como los datos indican, proviene de sectores populares y debe hacer ingresar en la cultura académica y escolar a los sectores de estudiantes que provienen de los mismos sectores sociales.

El mayor índice de viajes (55,4 %) que reportan los maestros es hacia países fronterizos (Ecuador, Brasil, Perú, Venezuela y Panamá). Seguramente que los viajes sean a lugares cercanos tiene que ver con los bajos costos en comparación con Europa, Asia, etc. Por otro lado, aunque no es significativa la diferencia,

se puede observar que por sexo los hombres visitan más países por fuera de los países fronterizos (figura 39).

Figura 39. Visita a otros países según sexo de los docentes



Fuente: elaboración propia.

Al cruzar estos datos con el nivel de estudio de los padres, se encuentran similitudes con los indicadores de acceso a bienes culturales (figura 32). Cuanto mayor es el nivel de estudio de los padres de los maestros, disminuye el porcentaje de visita a los países fronterizos y mayores las distribuciones porcentuales referidas a visitas a otros países de América Latina, y levemente crecen las visitas a los Estados Unidos y Europa. Esto evidencia que existen diferencias interesantes entre los maestros, y aunque se puede afirmar que pertenecen a un mismo sector de clase, hay en su interior importantes diferencias que no se deben soslayar. Con todo, sería importante dar cuenta del efecto que tiene sobre los procesos educativos en el aula y en la relación con el estudiante que sus maestros tengan o no experiencias culturales en otras latitudes.

En síntesis, al analizar los datos relacionados con las condiciones de vida material y social de los maestros, se identificaron rasgos centrales de sus representaciones sociales. Un asunto interesante es que según los maestros la formación escolar del entorno inmediato de la familia se ubica en los niveles de formación primaria y secundaria, con menor nivel educativo en la madre. Cuando sus padres obtienen título profesional, el de licenciado es el que se

reporta con más frecuencia, con un dato adicional y significativo: cuando el nivel de estudio del padre es mayor, la decisión de ser licenciado es menor. De igual manera, los tipos de ocupación frecuentes de los padres son ama de casa, empleado/obrero y oficios ejercidos por sectores populares. Por su condición social, los maestros indican que la financiación de sus carreras profesionales se realizó en general con recursos propios y con apoyo de los padres. Además, solo ingresan en la universidad cuando logran vincularse al mercado laboral. Las carreras en su mayoría fueron cursadas en jornadas diurnas, aunque una buena parte de los maestros estudió en jornada nocturna. Por último, aunque la modalidad para la mayoría fue presencial, un importante grupo estuvo en modalidad semipresencial y a distancia.

En relación con los capitales culturales de los maestros, se puede señalar que acceden a bienes culturales como internet, música, TV por cable, libros académicos y videos, con menos distribuciones en el caso de las revistas y prensa. Hay una relación interesante entre mayor acceso a bienes culturales y alto nivel de estudio de los padres del maestro, sobre todo cuando se refiere a formas culturales objetivadas. Un dato importante es el alto consumo de cine entre los docentes y el interés que esto tiene en la sensibilidad estética de quien tiene contacto con niños, niñas y jóvenes.

Así, según los datos construidos, se podría decir que el lugar social del maestro y sus representaciones y prácticas están relacionados con el sector de clase en el que ha estado y está adscrito, es decir, según el sello que deja impreso el origen de clase del sujeto. Seguramente, mejores niveles educativos e inserción en áreas mejor pagas posibilitaría que el sujeto proyecte su vida con éxito. Así, se podría señalar que un docente con buen nivel de lectura posee información útil al tomar decisiones, desarrolla pensamiento crítico, amplía el lenguaje, todo lo cual ensancha la perspectiva de comprensión del mundo, y tiene posibilidades interpretativas sobre los fenómenos y sucesos, pues puede relacionar y establecer vínculos inferenciales. Con este hábito internalizado en su ejercicio de sujeto político, es susceptible de que estos sean “transmisibles” como discurso práctico, para suscitar el deseo de conocer, de ampliar la curiosidad en el ámbito cotidiano y científico. Finalmente, se puede señalar que la pertenencia del maestro a un sector de clase le impone ciertas prácticas, experiencias y conocimientos (sin soslayar la capacidad de agencia del sujeto) que tienen efectos importantes en su vida en general, pero también en su des-

empeño como maestro en la escuela y en el aula. Por otro lado, la huella dejada por el origen de clase tiene importantes implicaciones en el proceso educativo y el estudiante, pues el tipo de formación cultural del maestro es lo que tiene para desplegar en función del oficio.

El capital político en los maestros

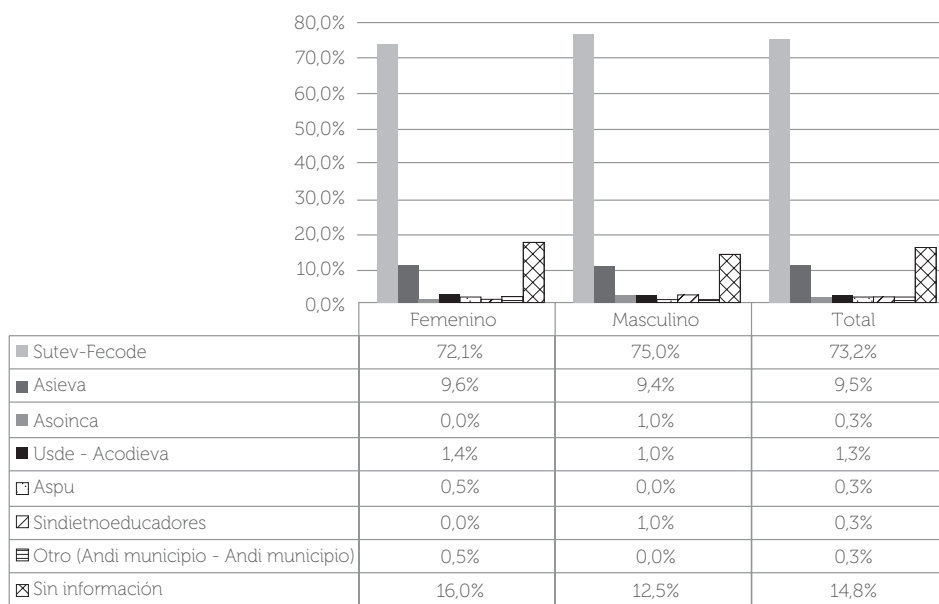
Las formas de capital político pueden expresarse y evidenciarse de diversas formas en los maestros. En lo que centró la atención esta investigación, tiene que ver con las instancias y dinámicas organizativas que como gremio magisterial se asumen y algunos de los principales rasgos de la cultura política contenida y manifestada bajo estos elementos, como a continuación se detalla.

Nivel organizativo de carácter gremial

Al indagar la disponibilidad para participar de la actividad gremial y la adscripción a una organización que les represente, un alto porcentaje de los docentes encuestados (85,2 %) reportan estar vinculados a una de las organizaciones sindicales propias del magisterio. Al desagregar dicho porcentaje por sexo, se evidencia una leve preeminencia (3,3 %) de los hombres en relación con las mujeres, por lo que no se podría afirmar de manera categórica la existencia de una tendencia relevante en la diferenciación de sexo. La diferencia que sobresale está relacionada con la organización específica a la cual están adscritos, pues en gran medida (73,2 %) los docentes encuestados indican estar adscritos al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle (Sutev), filial de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), seguidos del 9,5 % que manifestaron estar afiliados a la Asociación Sindical de Educadores del Valle (Asieva). Las demás organizaciones gremiales reportan entre los encuestados un bajo porcentaje de adscritos, lo cual puede obedecer a dos situaciones no relacionadas entre sí. Por un lado, el nivel de reconocimiento por parte de Fecode del que goza Sutev en relación con el que concede a Asieva, ya que esta nació a finales de 2015, justamente tras desavenencias con Sutev y Fecode frente al manejo y los resultados del paro promovido por el magisterio en aquel año. Por otro, las demás organizaciones gremiales son de carácter específico al vincular a directivos docentes (Unión

Sindical de Directivos Docentes [USDE], Asociación Sindical de Directivos de la Educación del Valle del Cauca [Acodieva], Asociación Sindical de Profesores Universitarios [ASPU], Sindicato de Etnoeducadores [Sindietnoeducadores]) o por estar referidos a organizaciones de tipo gremial de carácter local o de otro departamento diferente al Valle del Cauca (Andimunicipio y la Asociación de Institutores del Cauca [Asoinca]), por ejemplo.

Figura 40. Participación en organizaciones gremiales del magisterio según el género del docente



Fuente: elaboración propia.

Es necesario aclarar que estar inscrito en una organización sindical no implica una participación activa y decidida por las formas y los propósitos con los que estas organizaciones gremiales operan. Según un entrevistado, en organizaciones de esta índole se tienden a reproducir prácticas propias de los partidos. Señala: “¡Yo huyendo de la política y aquí van a volver a hacer lo mismo...! Lo que a veces se ve en el sindicato también, o sea, una estructura política tradicional,

y está montada en el sindicato, sino que a veces nos hacemos los de las orejas sordas” (entrevista n.º 2).

De manera similar, otra docente indica: “En estos momentos, desde mi base, no me siento representada por mis directivos sindicales. Nosotros nos dividimos, nos dividió el Ministerio de Educación en dos decretos y nosotros, que somos los del nuevo decreto [1278], nos sentimos totalmente sin respaldo” (entrevista n.º 7). Por otro, hay quienes ven en el sindicato posibilidades de fortalecimiento de la labor docente, al referir que

se ve en la plataforma sindical la posibilidad de fortalecer procesos de formación. A los maestros nos falta mucha formación sindical y política, esa es una de mis apuestas y una de mis banderas cuando me inscribo para ser parte de la junta directiva, fortalecer la formación sindical en los maestros. [...] La falta de formación sindical y política hace que a veces el maestro no entienda por qué existe la agremiación sindical, está afiliado simplemente pero no entiende de fondo cuál es la función y la importancia. (entrevista n.º 6)

En general, se evidencia que el sentido de agremiación y de adscripción a una organización es bastante alto en los trabajadores del magisterio. Si bien la especificidad de las labores y responsabilidades de los trabajadores de la educación ha llevado a la creación de organizaciones sindicales específicas, a diferencia de otros sectores sociales, estos han mantenido en alto grado su nivel de representación en Fecode. Esta entidad, como organización de segundo nivel, sigue contando con un alto nivel de representatividad de dichos trabajadores, lo que no obsta la desavenencias e inconformidades que algunos manifiestan en cuanto a su dinámica como organización. De igual forma, llama la atención que los niveles de adscripción a una organización gremial, altos de por sí al compararse con otros sectores y oficios laborales, sean similares a los de la vinculación a la práctica de una religión, lo cual permite indicar que tales formas organizativas no representan niveles de tensión importantes en las formas de asumir y vivir la vida social y política por parte del magisterio. En fin, se trata de aspectos que permiten configurar un rasgo ideológico específico.

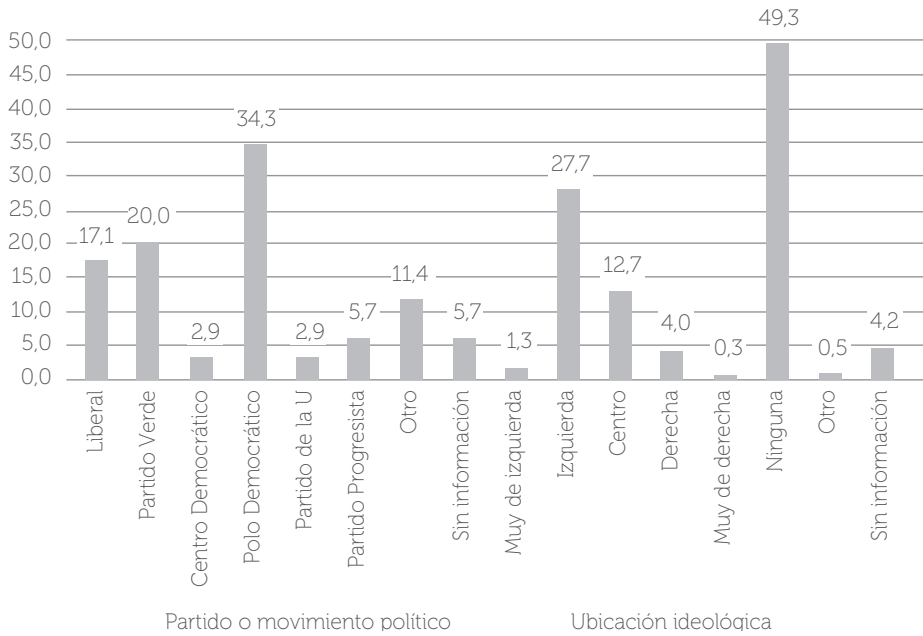
Perspectivas ideológicas, prácticas electorales y participación en acciones colectivas

Al indagar los espectros ideológicos en los que se inscriben los maestros, la cultura política y los partidos en que ejercen la participación política, se encuentra una contradicción. Sumados los porcentajes de los partidos políticos: Polo Democrático Alternativo, Partido Verde y Progresistas, se obtiene alrededor de un 60 %; si se asume que estos son del ámbito político de izquierda, se obtiene un claro contraste con el porcentaje de quienes se adscriben ideológicamente a la izquierda o muy izquierda, pues alcanza solo un 40 % aproximadamente (figura 41). Además, si se le suma el porcentaje de quienes referenciaron el centro como su ubicación ideológica, la variación sigue siendo alta, pues se encuentra en dos dígitos porcentuales.

Ocurre algo semejante con quienes manifestaron su adscripción a partidos de derecha y ultraderecha. Al sumar los porcentajes, se obtiene alrededor de un 25 %, mientras que los porcentajes de quienes se ubican ideológicamente en este ámbito no alcanza el 5 %, incluso, ni sumando el porcentaje referido al centro se alcanzaría una cifra cercana al 20 %. Por otro, llama la atención que un 49,3 %, es decir, prácticamente la mitad de los docentes encuestados, no se ubiquen ideológicamente en alguna de las posibilidades referidas, lo que no concuerda con la indeterminación de adscribirse a un partido político.

Lo anterior puede interpretarse como una dicotomía entre la adscripción partidista y su orientación ideológica, lo cual en sí mismo es una característica propia de una cultura política basada en la tradición y no en argumentos racionales que surgen del debate de ideas. Estos elementos podrían explicar, por tanto, esa lógica incoherente entre las formas de pensar, decir y proceder a los sujetos que las comportan, cuyo resultado es una estrechez o limitación del ejercicio mismo de la ciudadanía y de las prácticas políticas.

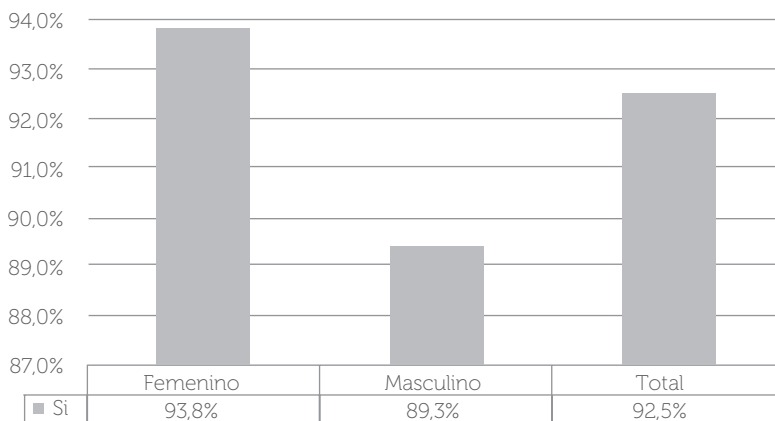
Figura 41. Participación en partido o movimiento político y ubicación ideológica del maestro



Fuente: elaboración propia.

En la misma línea, al preguntar a los docentes por sus prácticas eleccionarias en el ámbito de lo público, se encontró que la mayoría (92,5 %) manifestó haber votado en las dos jornadas en las que se eligieron representantes para los cargos públicos de la rama ejecutiva o legislativa municipal, departamental y nacional durante 2017. Cabe destacar que, al diferenciar por sexo dicha participación, las mujeres superaron a los hombres en esta práctica en por lo menos 4,5 puntos porcentuales, ya que la abstención masculina sobrepasó el 10 %. Un factor que permitiría comprender la alta participación electoral del magisterio está relacionado con la designación que la Registraduría Nacional del Estado Civil en Colombia hace de jurados de votación, pues es consuetudinario que los docentes del sector público ocupen un porcentaje de estos cargos.

Figura 42. Votó en las dos últimas elecciones del país (presidente, Congreso, Alcaldía, Concejo, etc.) según el sexo del docente



Fuente: elaboración propia.

La información derivada de las entrevistas da una idea de las razones esgrimidas por los docentes sobre abstenerse o no de votar. Uno de ellos afirma: “Normalmente digo: ¡Jue madre, desde que tengo uso de razón a mí los presidentes no me han representado como me debían representar!” (entrevista n.º 1). Otra docente señala que prefiere votar en blanco en lugar de abstenerse de hacerlo por toda la incoherencia del sistema político y económico (entrevista n.º 7). Por otro lado, un docente argumenta su práctica eleccionaria al indicar:

Voté por el proyecto de la Colombia Humana, y digo el proyecto de la Colombia Humana porque no me gusta pensar en caudillos ni en líderes mesiánicos, sino en proyectos. Me parece que el proyecto de la Colombia Humana le apostaba a mejorar las condiciones de los sectores más empobrecidos del país. Siempre estaré apoyando ese tipo de propuestas que apunten a mejorar las condiciones de los sectores empobrecidos de este país que somos la mayoría. (entrevista n.º 6)

En síntesis, es paradójica la relación entre los niveles de adscripción del magisterio a una corriente ideológica y sus prácticas eleccionarias. Esto puede vincular un ámbito más amplio si se considera la cultura política colombiana. Para comprender esta paradoja, serían necesarias reflexiones y análisis que in-

corporen tanto las dinámicas de los partidos como los ejercicios de construcción ideológica de estos en su relación con la ciudadanía en general. Por otro lado, sería importante preguntarse por las formas de construcción y configuración de la misma cultura política en los educadores, pues parece que esta es fruto más de la tradición que de la experiencia política en sí misma o el debate abierto y deliberativo. Lo anterior permite plantearse preguntas en relación con el impacto que tales perspectivas ideológicas y prácticas eleccionarias tienen en la cultura política que las contiene, en el desarrollo de las labores cotidianas de los docentes en sus aulas de clase y en las IE donde se desempeñan como profesionales y ciudadanos. En la misma línea, valdría la pena preguntarse por el papel que desempeñó la formación profesional en la configuración de esta cultura política y en dimensionar su labor en la formación de nuevos ciudadanos.

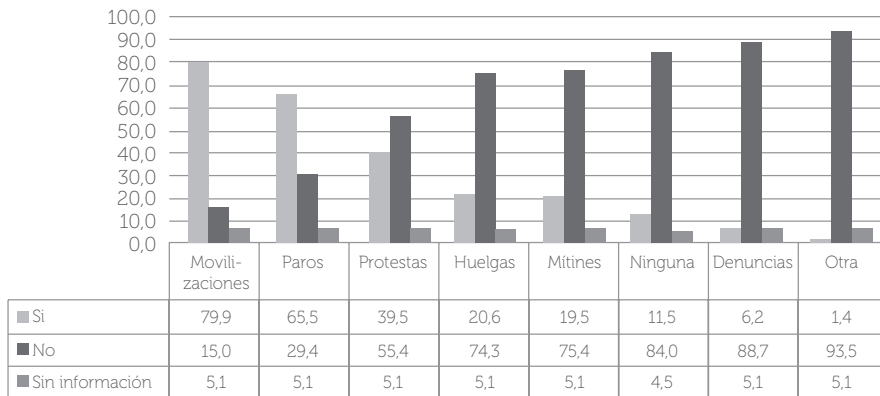
Por otra parte, la encuesta también indagó la participación de los docentes en actividades de movilización social (figura 43), al preguntar a los docentes por su manera de pensar y hacer “la política”,⁴ por lo cual también se investigó su participación en “lo político”.⁵ En este ítem, se obtuvo que la mayoría de los encuestados (84 %) participaron en alguno de los repertorios de acción colectiva promovidos en los años 2016-2017 para reivindicar derechos y hacer demandas sociales del magisterio ante las diferentes instancias del poder público. El repertorio de acción colectiva más frecuente es la movilización social de carácter público con un 79,9 %, seguido de los paros de actividades con un 65,5 %. En la práctica, resulta complejo diferenciar estos dos tipos de acciones, pues, en el argot del magisterio, suelen designar un mismo hecho: “salir a marchar”. Algo similar, pero de forma inversa, sucede con las protestas (39,5 %), huelgas (20,6 %) y mítines (19,5 %). Lo anterior se corrobora al tener índices tan altos en la no participación de los docentes en estos tres últimos tipos de repertorio de acción, pues superan más de la mitad de los encuestados al obtener el 55,4, el 74,3 y el 75,4 %, respectivamente. Lo que resulta evidente es el escaso porcentaje de recurrencia a la denuncia como repertorio de la acción colectiva, pues la mayoría (88,7 %) manifestó no participar de este tipo de acción. Es necesario resaltar que los repertorios de acción colectiva son dinámicos y no se

4. Posibilidad de acceso en los cargos de administración de lo público.

5. Formas de pensar y hacer en lo público, sin que ello implique la disputa por un cargo de representación.

eligen al azar, sino que están relacionados de manera estrecha con la experiencia de quienes los impulsan, a partir, no solo de lo que se valora como efectivo y eficiente, sino de sus posibilidades de acción en la confrontación social y la disputa entre intereses encontrados.

Figura 43. Participación en los últimos dos años en actividades de movilización social de carácter público



Fuente: elaboración propia.

Hay posiciones diversas entre los maestros frente a las acciones colectivas que el magisterio protagoniza. Algunos propendieron a que los padres y acudientes de los estudiantes no solo encontraran sentido a estas acciones, sino que lograron que algunos se integraran en sus formas de protesta social. Algunas maestras lo explican así: “les hablé a los papás y ellos marcharon conmigo... y se lograron unas cosas” (entrevista n.º 2); los acudientes se sumaron a nuestras demandas, en la idea de “hacer valer también nuestros derechos como ciudadanos de esta nación” (entrevista n.º 4). Mientras que otros docentes manifestaron que, aunque no aprueban este tipo de prácticas, las consideran necesarias en algunos momentos. En sus palabras:

No estoy muy, muy de acuerdo en sí con los paros, pero, desafortunadamente, a veces es la única vía con la que las personas, independientemente de que sean maestros o no, tienen para ser escuchados. Más aún cuando las personas que nos dirigen no tienen esa capacidad para hacer ese reconocimiento y de que hay unos derechos que

no deben ser vulnerados ni violados, y que si hay unas promesas deben ser cumplidas, entonces, pues a veces la única forma y la vía es el bloqueo, y es como el choque que haya entre la población y el Gobierno. (entrevista n.º 3)

En definitiva, respecto de la participación en acciones colectivas, pareciera que en la cultura política de los docentes se privilegian las acciones de movilización colectiva convencionales y no disruptivas como la forma más proclive de expresión de la política. Esto marca una diferencia de otros ejercicios ciudadanos en el ámbito de la política, como la adscripción a partidos y la participación en las elecciones a cargos públicos, es decir, el magisterio prefiere tramitar sus demandas por la protesta social permitida y normalizada por las autoridades. Es fundamental, por tanto, contar con el trámite legal que gestionan los diferentes sindicatos, mientras que como gremio no deja de votar y simpatizar por una persona y una corriente política, así sus acciones resulten contradictorias.

Capitales económicos

Este tipo de capital es preponderante en relación con los demás capitales contenidos en los miembros que componen una sociedad. Para el caso del sujeto social preferente en esta investigación, el factor económico ha determinado, en buena medida, sus opciones laborales y sus posibilidades reales para adquirir, desarrollar o fortalecer otros tipos de capital, dado que los recursos económicos con los que cuentan posibilitan o no el acceso a condiciones culturales, e inciden en las opciones políticas e ideológicas adoptadas en la sociedad. Es evidente que sin la resolución de las condiciones básicas de subsistencia no es factible trascender otros factores presentes en las complejas sociedades contemporáneas, tales como el sentido de la organización social y política, la vivencia plena de una ciudadanía activa, el sentido de lo estético, lo verdadero y lo justo, por mencionar las más genéricas.

Como se ha constatado de forma recurrente, una de las demandas que ha permanecido a lo largo de los años por parte del magisterio colombiano, y que ha ocasionado un sinnúmero de acciones colectivas a manera de protesta social y de acciones judiciales, está ligada a sus condiciones contractuales y salariales. Para nadie es un secreto que en el país el empleo docente no es de los más respetados y, mucho menos, bien remunerado, lo que ha impactado

la labor docente al tener que acudir a diferentes acciones para solventar sus gastos cotidianos y, por lo general, alcanzar un nivel de vida diferente del de su familia de origen. El hecho de que los docentes en Colombia sean profesionales, gocen de estabilidad laboral y cuenten con experiencia, además de mayor formación en posgrado, debería conllevar un mayor impacto en su calidad de vida. En Colombia, según la información de las tablas salariales publicadas por Fecode (s. f.) en su página para 2017, aproximadamente el 48 % de aquellos profesores que están en el escalafón docente contemplado en el Decreto 2277 de 1979 reciben un sueldo de \$3 120 336. De quienes están amparados bajo el Decreto 1278 de 2002, hay un 52 % que gana \$1 924 511 y el 6 %, que tienen doctorado y entre 15 y 18 años de experiencia, devengan \$7 163 444 mensuales. Estos datos corroboran que el salario en la profesión docente, al compararse con el de otras profesiones, es muy bajo, y para el caso de ese 52 % de los docentes, a duras penas supera los 2,5 SMMLV.

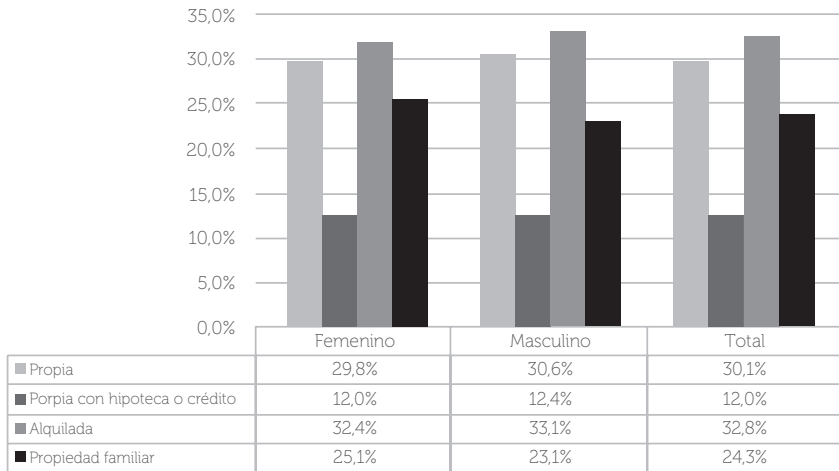
Capitales contenidos para la vida cotidiana del docente

En el aspecto económico, se consideraron varios aspectos: el tipo de tenencia de la vivienda, el estrato socioeconómico donde está ubicada, los ingresos económicos y el pluriempleo, el tipo de transporte que utilizan los maestros para el desplazamiento hacia las IE, así como sus gastos mensuales. Los resultados que se obtuvieron se presentan desagregados a continuación.

Sobre el tipo de tenencia de la vivienda donde residen los docentes, se encontró que prima, con un margen porcentual similar, quienes viven en lugares alquilados (32,8 %), quienes cuentan con una vivienda propia (30,1 %) y quienes viven en un lugar de propiedad familiar (24,3 %). No existe una diferencia importante al desagregar la información según el sexo, como se aprecia en la figura 44. Otro porcentaje a considerar representa a quienes viven en un lugar que están pagando a crédito o bajo hipoteca, el cual asciende al 12 %. Lo anterior indica que el déficit habitacional que comporta Cali y las dinámicas del mercado inmobiliario de la ciudad no son ajenos al sector laboral del magisterio. Al sumar los porcentajes de quienes viven en casa de alquiler y propia-familiar, llama la atención que supera el 57 %. Esto podría evidenciar que el nivel de ingresos de los profesionales de la educación no es suficiente

para adquirir una vivienda propia, como seguramente será la búsqueda de muchos de ellos.

Figura 44. Tipo de tenencia de la vivienda en la que reside según el sexo del docente



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al estrato socioeconómico en que se ubican los lugares donde viven los docentes, se encuentra que la mayoría de quienes viven en alquiler están en el estrato 3 (46,6 %), seguido de los estratos 2 y 4 (23,7 % cada uno) y el estrato 5 (4,6 %). Los estratos 1 y 6 no se reportan. El 39,2 % de los maestros que cuentan con vivienda propia se ubican en el estrato 3, seguido del estrato 2 con un 24,2 % y del 4 con un 20,8 %; en el estrato 5, se reporta un 10,8 %, mientras que en los estratos 1 y 6 un 2,5 % en cada uno. En igual tendencia, se reportan quienes indican propiedad familiar y propiedad hipotecada o a crédito. Llama la atención que los porcentajes más altos ubicados en los estratos 1 y 2 obedecen al tipo de vivienda de propiedad familiar o que se está pagando en hipoteca o crédito. En definitiva, el estrato socioeconómico en el que se tiene el lugar de habitación la muestra de docentes participantes de la investigación es en buena medida el estrato 3 (42,9 %), seguido del estrato 2 (26,1 %) y 4 (18,8 %); los estratos 1, 5 y 6 no reportan más de un dígito porcentual, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2.

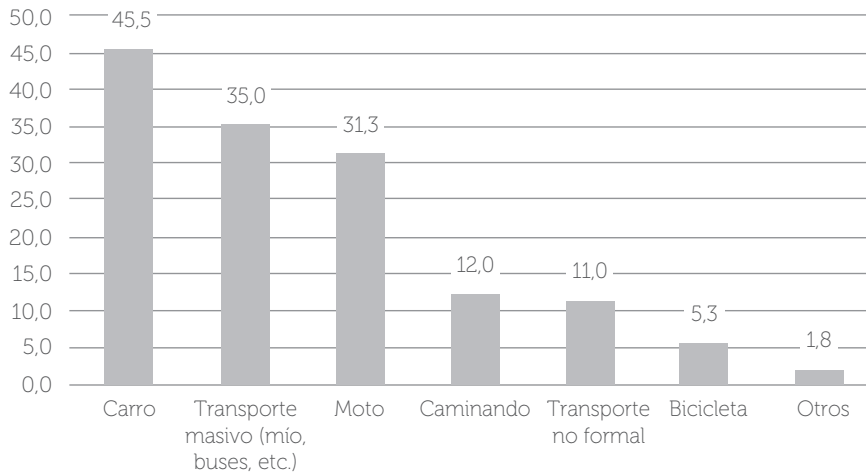
Estrato socioeconómico en que se encuentran ubicados los lugares donde viven los docentes (en porcentaje)

Tenencia	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Estrato 6	Sin información	Total
Propia	0,8	7,3	11,8	6,3	3,3	0,8	0	30,08
Propia con hipoteca o crédito	1,0	2,8	4,3	3,8	0,3	0,0	0	12,03
Alquilada	0,0	7,8	15,3	7,8	1,5	0,3	0	32,83
Propiedad familiar	2,0	7,8	11,5	1,0	2,0	0,0	0	24,31
Otra	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,50
Sin información	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,25
Total	3,8	26,1	42,9	18,8	7,0	1,0	0,5	100

Fuente: elaboración propia.

Respecto del tipo de medio de transporte que los docentes utilizan para dirigirse a su trabajo (figura 45), se obtuvieron los siguientes datos: el 45,5 % se moviliza en carro particular, el 35,0 % acude al transporte público legal (Masivo Integrado de Occidente [MIO], buses públicos), el 31,3 % se transporta en motocicleta, el 12,0 % camina hasta su lugar de trabajo, el 11 % se moviliza en transporte no formal, mientras que el 5,3 % se transporta en bicicleta. Esta información da cuenta de la tendencia presente en la ciudad de resolver de manera particular, en especial con transporte propio (carro o motocicleta, que suman el 76,8 %), las deficiencias del transporte público municipal, lo que, incluso, permite reportar un porcentaje considerable de quienes acuden al transporte no formal.

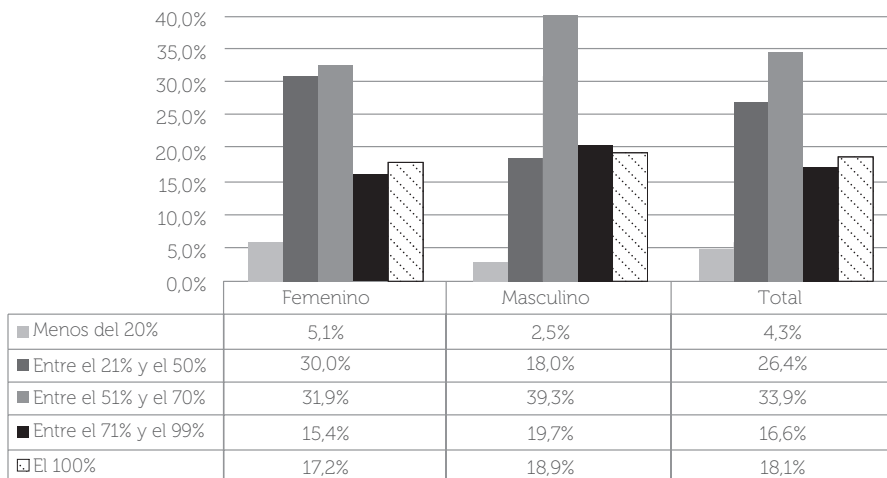
Figura 45. Medio de transporte que usa el docente para movilizarse de su vivienda al trabajo



Fuente: elaboración propia.

Al indagar si se logra cubrir los gastos del hogar con el salario que cada docente recibe, se obtuvo que el 30,7 % consigue cubrir sus gastos mensuales a la mitad, el 33,9 % logra solventarlos entre el 51 y el 70 %, el 16,6 % los cubre entre el 71 y el 99 %, y tan solo el 18,1 % manifiesta que puede solventar la totalidad de sus gastos con su salario mensual. Estos porcentajes varían de manera relativa al desagregarse por sexo, como lo indica la figura 46. Esta información es consistente con lo expuesto, pues el alquiler de la vivienda, el pago de servicios públicos, la alimentación y el transporte particular ocupan el mayor porcentaje de gastos mensuales en relación con el salario.

Figura 46. Porcentaje de los gastos del hogar que cubre su salario como docente en la actualidad según el sexo del docente



Fuente: elaboración propia.

Lo anterior explica la razón por la que aproximadamente el 20 % de la muestra manifieste tener o necesitar un segundo empleo o trabajar horas extras en la misma u otra IEO. Para solventar los gastos mensuales en los que incurre o tiene compromiso directo con su familia, algunos tienen un segundo empleo a contrajornada, o, como lo indica una docente, “hay cosas que yo hago, por ejemplo, tutorías, pues, precisamente porque los pelados pagan mucho por tutorías” (entrevista n.º 4). Otros docentes manifiestan que acuden al pluriempleo por motivos relacionados con su formación profesional. En las entrevistas, resulta notoria la necesidad de “otros trabajos, otro ingreso. Lo decidí el año pasado. Necesito otro ingreso porque mi meta es ahorrar para el doctorado, para no endeudarme más” (entrevista n.º 7).

El pluriempleo impacta de diferentes formas el desempeño personal y profesional del educador. Al responder por más cantidad de trabajo, su tiempo en casa destinado a descansar o compartir en familia se ve copado por lo que se denomina “trabajo en casa”. El ejercicio de la docencia requiere tiempo y disposición por fuera de las aulas para la preparación de las clases, las evaluaciones y

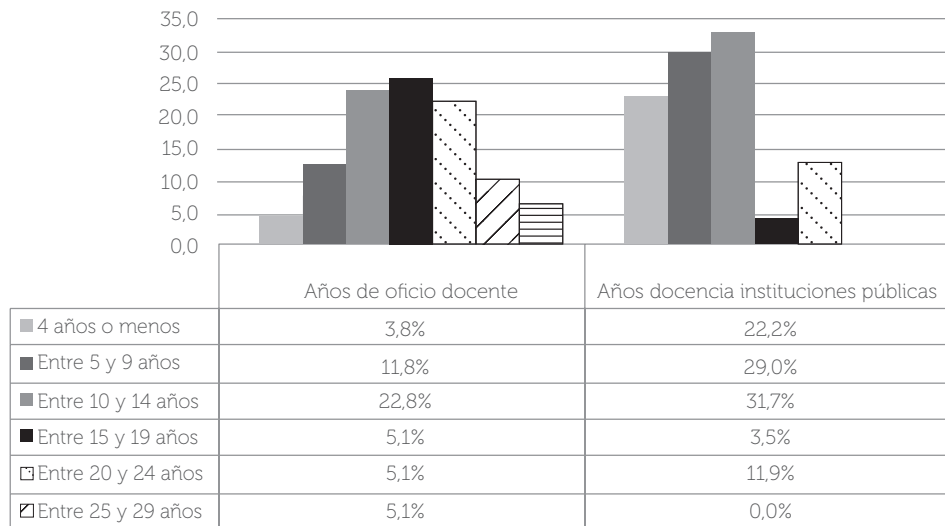
calificaciones, además de labores y responsabilidades encargadas a los docentes en las IEO en relación con proyectos transversales o específicos para toda la comunidad académica. En consecuencia, los maestros se ven afectados por la saturación de trabajo, lo que con frecuencia da lugar a problemas de salud, tanto físicos como mentales, lo que se ve acentuado al evidenciar la ausencia de prácticas deportivas, como se indicó.

Trayectorias laborales

Indagar los capitales económicos de los docentes obliga necesariamente a revisar sus trayectorias laborales. Por esta razón, la encuesta también exploró los años en que han desempeñado su oficio, su antigüedad en el magisterio, el régimen laboral al que se inscriben como docentes oficiales y el desempeño en años por IE donde ha ejercido su labor docente.

El análisis de los resultados (figura 47) ofrece los siguientes datos: el 24,8 % ha ejercido la labor docente a lo largo de 15 a 19 años, el 22,8 % entre 10 y 14 años, y el 21,3 % entre 20 y 24 años. Sumados estos tres ítems, se encuentra que cerca del 70 % de los docentes encuestados cuentan con una experiencia acumulada de más de 10 años de labores en el oficio, lo que reafirma las trayectorias de los docentes de acuerdo con la información que se obtuvo en la figura 27. Por otra parte, la pregunta por los años de labores en la IEO arroja que el 31,7 % llevan entre 10 y 14 años de vinculación, el 29 % entre 5 y 9 años, y el 22,2 % 4 años o menos. Lo que indica que alrededor del 85 % de la población indagada cuenta con más de 10 años de experiencia docente, pero más del 80 % de los docentes cuentan con menos de 14 años de experiencia en IEO. Lo anterior permite afirmar que en la trayectoria docente la experiencia inicial (por lo menos de 5 a 10 años) se logra en el sector privado de la educación (como se desagrega más adelante), lo que, en teoría, debería imprimir un carácter particular a las formas de desempeñar la labor de los profesionales en educación, pero que, en la práctica, raras veces se constata.

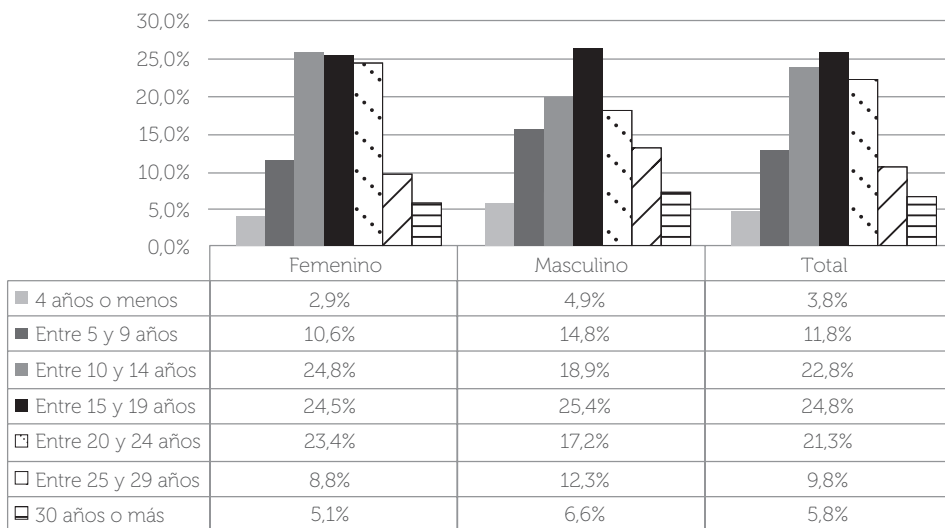
Figura 47. Años que lleva desempeñando su oficio como docente



Fuente: elaboración propia.

La diferenciación por sexo en relación con la antigüedad en el desempeño del oficio es relevante, toda vez que se encuentra que las mujeres cuentan con más años de desempeño de la labor si se compara con la información desagregada para los hombres, como lo indica la figura 48.

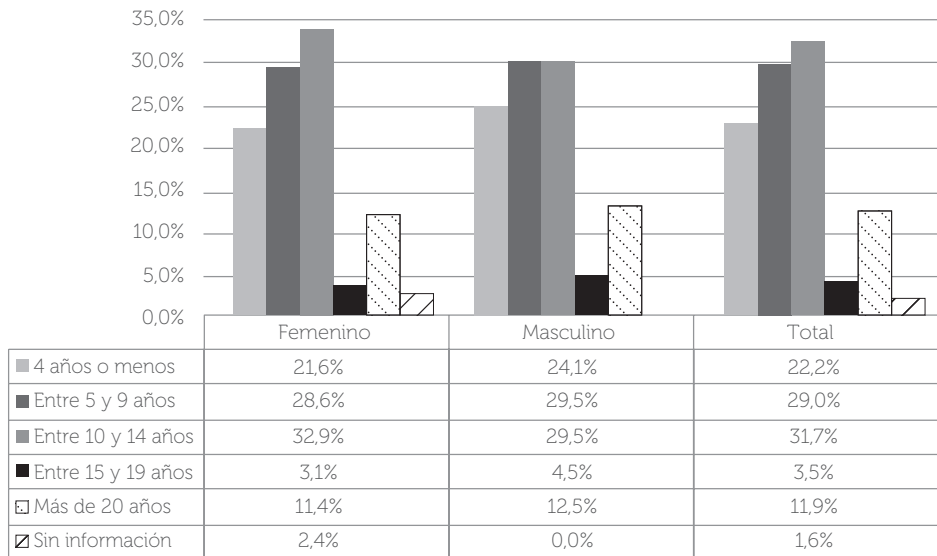
Figura 48. Años que lleva desempeñando su oficio como docente según el sexo



Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, la diferenciación por sexo de los años acumulados en el ejercicio de su labor en el magisterio no es significativa (figura 49). En este aspecto, el grueso de los encuestados se encuentra con menos de 14 años, siendo preponderante quienes se hallan en los rangos de menos de 9 años (29 %) y menos de 4 años (22,2 %).

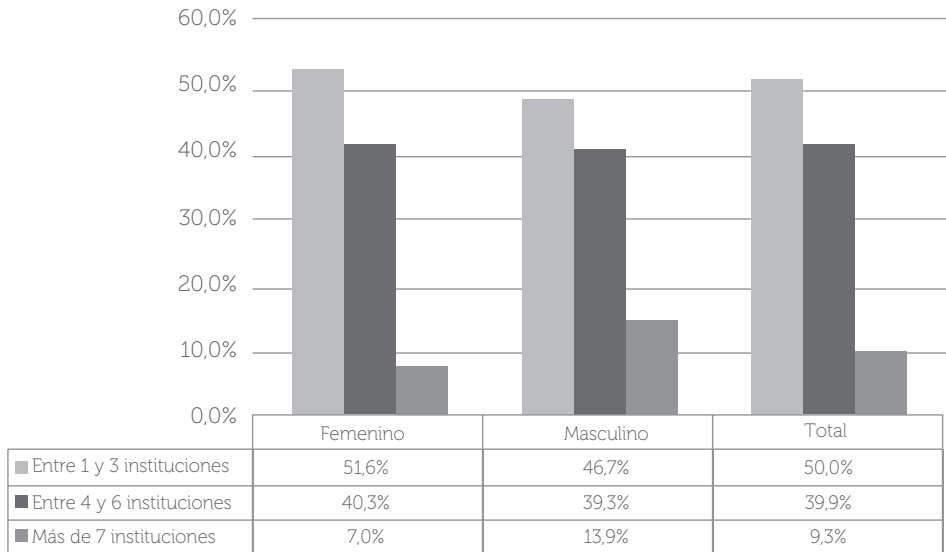
Figura 49. Número de años como docente nombrado en instituciones públicas según el sexo



Fuente: elaboración propia.

En relación con el número de IE donde han laborado los docentes (incluso la actual), se obtuvo que el 50 % ha estado de 1 a 3 IE, el 39,9 % entre 4 y 6 IE, y el 93 % en más de 7 IE. Al desagregar esta información por sexo, se evidencian leves diferencias en los primeros rangos señalados, mientras que en el rango de más de 7 IE la diferencia es de 5 puntos porcentuales, siendo los hombres quienes han estado en más IE en comparación con las mujeres, como lo indica la figura 50.

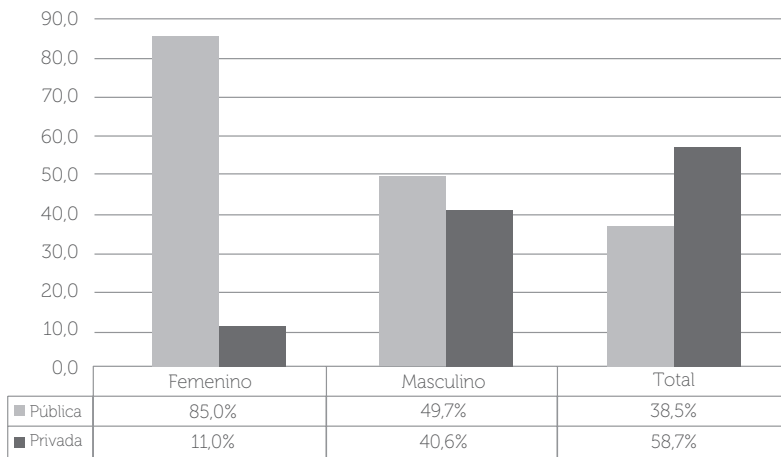
Figura 50. Número de instituciones educativas donde se ha desempeñado (incluso la actual) según el sexo



Fuente: elaboración propia.

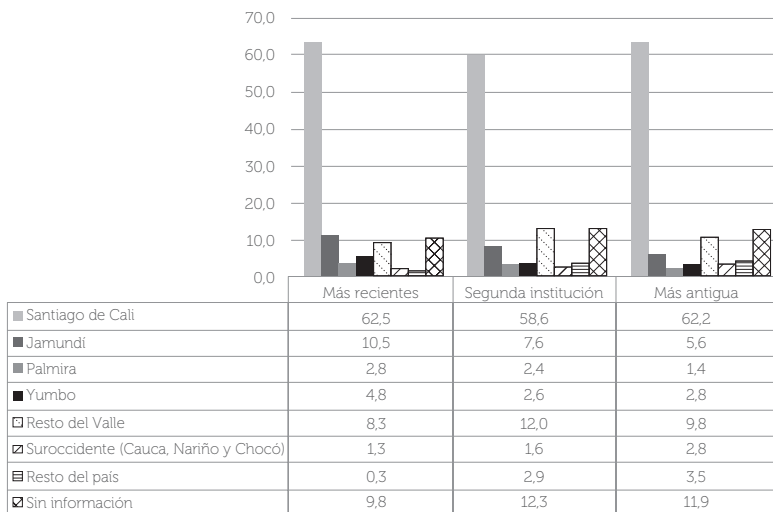
En relación con el carácter público o privado de la trayectoria laboral de los docentes, existe una tendencia: los docentes antes de ingresar en el sector público han laborado en IE de carácter privado como lo muestra la figura 51. En este sector, han sumado el mayor número de años de experiencia laboral como docentes, como se esbozó más arriba. Asimismo, se evidencia en la figura 52 que IE han estado ubicadas en Cali preponderantemente o en su área metropolitana. Es escasa la experiencia laboral de los docentes adquirida en otros municipios, tanto del departamento del Valle del Cauca y el suroccidente colombiano como del resto del país.

Figura 51. Carácter de la institución educativa en la que laboró (desde la más reciente a la más antigua)



Fuente: elaboración propia.

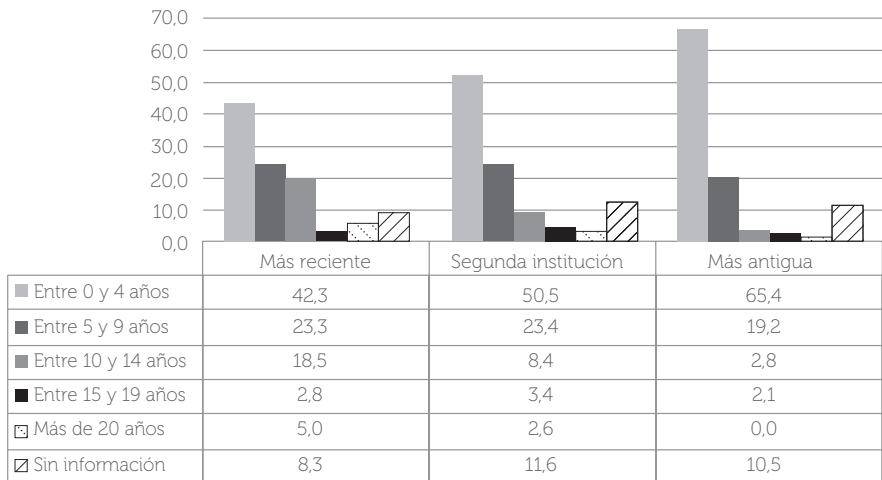
Figura 52. Municipio de la institución educativa donde laboró (desde la más reciente a la más antigua)



Fuente: elaboración propia.

En general, como lo indica la figura 53, el tiempo de permanencia en una u otra IE de carácter privado es inferior a 4 años de labores por parte de los docentes. En este periodo, la adscripción de los docentes a una IE muestra rasgos de inestabilidad, pues, al comparar con sus años de experiencia en la labor, podría señalarse que, a lo sumo, permanecen en una institución entre 3 y 5 años, lo que afecta las dinámicas de las IE y sus vínculos con las comunidades educativas. Esto cambia con su ingreso en el magisterio, pues se presenta una relativa mejoría en las condiciones de empleo.

Figura 53. Tiempo de estadía en la institución educativa donde laboró (desde la más reciente a la más antigua)



Fuente: elaboración propia.

En conclusión, frente a los factores económicos señalados, se puede reiterar, como lo han indicado las diferentes investigaciones, que la profesión docente ha sido históricamente en Colombia, y por lo menos en América Latina, un empleo mal remunerado al no alcanzar los tres SMMLV o al compararse con los salarios de otros profesionales con similares niveles de formación y acumulación de experiencia. Sin embargo, las garantías de estabilidad laboral en tiempos de flexibilización en el mundo de trabajo y el pluriempleo permiten comprender el nivel de adaptación de su precariedad salarial, que corresponde, en buena

medida, con sus posibilidades de vivienda y con las formas de resolver y asumir sus gastos básicos cada mes.

Independiente de la naturaleza del trabajo docente, se debe admitir su sujeción a formas de gestión capitalistas, incluso, cuando el patrón es el Estado. Además, por ser un trabajo inmaterial, tiene exigencias de dedicación emocional e intelectual que lo diferencian del trabajo material (Dal Rosso, 2009). Aún más, cuando las políticas educativas se han centrado en el cumplimiento de estándares internacionales, proclives al sistema económico cada día más injusto e inequitativo, las cuales se traducen en nuevas y más exigencias, en especial hacia el docente, las que, bajo el discurso de cambios profundos en la educación, resultan extrañas a los contextos locales y sus problemas específicos, y limitan la labor docente al aplicacionismo didactista. Si bien en el discurso se habla de la corresponsabilidad del Estado, la familia y las diferentes expresiones de la sociedad en los procesos educativos, en la práctica concreta a los únicos quienes se les exigen y señala como directos responsables es a los docentes.

En la actualidad, no hay diferencias en la remuneración salarial en la docencia según el sexo, pues existe un escalafón genérico de acuerdo con las categorías en el sector público a partir de la carrera docente, lo no quiere decir que la condición de mujer o de hombre no sea un elemento que diferencie docentes de sexos diferentes a la hora de disputar y ocupar cargos. En el apartado sobre el magisterio en Cali, se describe cómo porcentualmente los hombres ocupan una mayor cantidad de cargos directivos en un oficio en que las mujeres son mayoría.

04

Representaciones sociales del maestro sobre su oficio

Las representaciones sociales son las declaraciones del sentido común, más o menos sistemáticas, creadas por un determinado colectivo a propósito de un objeto específico, sea este material o simbólico. Como se indicó, las representaciones sociales son ideas compartidas por colectivos que sirven como forma para comprender e interpretar la realidad social. En esta investigación, el colectivo está constituido por los maestros y maestras que participaron y el objeto de representación social es el conjunto de ideas, percepciones o imágenes que ellos tienen sobre el oficio del maestro. De tal manera que, según los datos obtenidos, se reconstruyó el repertorio de apreciaciones y opiniones que sobre el oficio del maestro tienen los participantes.

Así, se analizaron algunas ideas que los maestros construyen sobre las motivaciones para elegir la profesión docente, la satisfacción profesional, las condiciones laborales y el grado de autonomía que les permite la profesión.

Por ejemplo, en relación con la función de la educación en esta sociedad, señala una docente:

La educación tiene una función social, ¿sí? La educación cumple una función social cuando se habla de procesos de transformación. Es porque una población educada, una población que tenga desarrolladas sus habilidades de pensamiento, comunicación, de escritura, pues se le facilita en un entorno o en un momento dado poder desarrollar esas habilidades. (entrevista n.º 3)

De igual manera, los maestros tienen importantes opiniones sobre su papel en la formación de comunicación y pensamiento, pues, si a una “persona que se le potencialice su expresión oral dándole herramientas para que no sean siempre las mismas palabras las que utilice para comunicarse, sino que sea una cantidad de palabras que pueda utilizar en un momento de establecer una comunicación” (entrevista n.º 3). Y sobre la calidad de la educación respecto de la formación moral señala una docente:

Hoy día, necesitamos una calidad, si digo calidad educativa pero calidad en ser críticos en la parte moral, en la parte ética. Sí, importante, entonces, el valor del maestro que desde el aula enseñe al niño de preescolar esa parte de juicio, de reflexión, de criterio, porque, sino se va a dejar convencer rápidamente del que mayor le pague o le dé por alcanzar sus sueños, o lo que quiere y pisar al otro. (entrevista n.º 5)

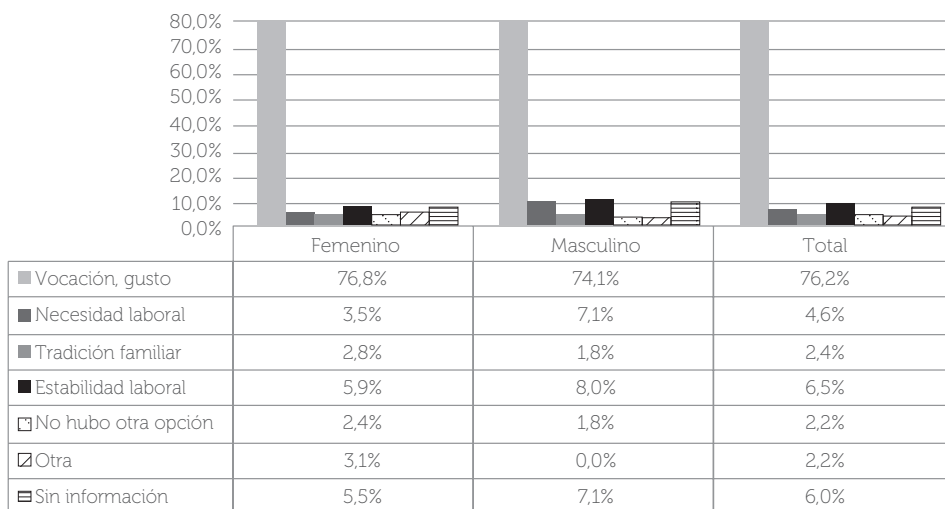
He aquí la importancia de preguntarse sobre lo que los maestros piensan de su oficio.

¿Qué motiva la elección de la profesión docente?

El debate sobre una profesión a la que se le demanda dos componentes: el vocacional como cualidad específica del oficio y la profesionalización de formación científica, ha sido central en la estructuración del oficio del maestro. Parte de este debate se concreta cuando la principal razón que indican los maestros sobre la motivación para elegir el oficio de maestro es la vocación y el gusto (figura 54). Los porcentajes son muy altos, tanto en maestros como en maestras con el 76,8 y el 74,1 %, respectivamente. Esta idea aparece con fuerza en entrevistas a docentes. En la siguiente entrevista, se observa cómo la maestra inicia su intervención con “toda la vida”, considerando con cierta racionalidad su propia trayectoria:

Toda la vida, desde niña, he querido ser docente, por eso, estudié en la normal, salí de bachiller pedagógico, luego escogí... y yo dije bueno en Univalle que hay licenciaturas. Entonces, me gustaba social, me gustaba primaria. Sociales era nocturna y yo salí muy niña; no era bueno salir de noche. Por eso, escogí primaria que era vespertina y porque siempre me han gustado los niños. (entrevista n.º 2)

Figura 54. La principal razón para seleccionar la profesión docente según el género



Fuente: elaboración propia.

Aunque con un porcentaje mucho menor (2,4 %), es interesante en las entrevistas observar cómo surge la idea de vocación asociada a la tradición familiar. La familia se constituye en un poderoso dispositivo de influencia para la constitución de una ruta laboral: “¡Sí! Mi padre es docente nombrado. Todas las hermanas de él han sido como en esa línea de maestros. Su hermana era directora de Comfandi, la otra estudiaba en prescolar” (entrevista n.º 2).

La vocación tiene, al menos, dos sentidos vinculados al surgimiento del deseo profundo por el oficio: uno interno y otro externo. En primer lugar, la vocación como proveniente del interior del sujeto se manifiesta como fuerte pulsión que el sujeto no logra explicar, pero que le obliga a tomar como oficio ser maestro, ya que no sería posible sentirse cómodo en otro espacio profesional, pues su deseo se focaliza en un determinado lugar de realización personal. En segundo lugar, está la vocación como proveniente del exterior, como un llamado que le impone un curso de acción y obligación moral.

En los dos casos, la idea de oficio como vocación indica un componente no racional que, entre otras cosas, exige la entrega total y desinteresada a la realización de las tareas que señala el deber por la labor. De tal manera que

la idea de vocación demanda del sujeto más que conocimientos especializados una integridad fundamentalmente de orden moral que lo habilitaría para ejercer el oficio. En los inicios de la profesión de maestro, este se constituye en la figura más cercana al cura, es decir, una suerte de sacerdocio laico que suplicaba una recia moral como guía de su conducta. La labor del maestro era considerada ardua, razón por la que se demandaba del maestro una actitud de apóstol para desempeñar la referida misión que requería requisitos especiales:

El Director de la Escuela, por la importancia de las funciones que ejerce, es uno de los primeros funcionarios del Distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos, debe estar sostenido y animado por un profundo sentimiento de la importancia moral de sus funciones y fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demás hombres, y de contribuir al bien público [...] Se hará amar y respetar, no solo de sus discípulos, sino de toda la sociedad en que viva; será pudoroso y leal en relaciones, benévolo y afable en su trato, cumplido en sus maneras; pero deberá mostrar en todas ocasiones firmeza de carácter, para hacerse obedecer y respetar [...] las faltas graves contra la moral, así en su vida pública, como en su vida privada, serán castigadas en un Maestro de Escuela con la destitución del empleo [...] le está severamente prohibido el roce con personas reputadas como de mala conducta en el lugar, y la entrada a tabernas y casas de juego [...] Las autoridades dispensarán a los Directores de Escuela una consideración especial, una deferencia respetuosa, en atención al augusto ministerio que desempeña [...] no podrá, sin el permiso de la Inspección local, aumentar sus medios de subsistencia con el ejercicio de funciones accesorias, o de una profesión u oficio cualquiera y este permiso se rehusará siempre que el oficio o profesión comprometa la dignidad o moralidad del Institutor, o lo distraiga de sus funciones principales. (*El Boyacense*, 1886, citado en Álvarez, 1991)

En otro orden cosas, la idea vocacional desprendería al sujeto maestro de dos empeños que son centrales a la labor profesional del maestro: los compromisos, las posiciones y las actividades políticas, por un lado, y por otro, las recompensas materiales asociadas a salario y otras prerrogativas propias de quien ejerce una actividad profesional, pues el maestro haría parte de una profesión que exige un apostolado de entrega total.

Seguramente, este “llamado” esté relacionado con el componente de oficio como profesión constitutiva de la ética protestante. En este sentido, indica Weber (1984, p. 220) que la profesión del protestante es un oficio que Dios ha asignado a cada cual, sin distinción alguna, una profesión (*calling*) que el

hombre debe conocer y en la que ha de trabajar, y que como precepto divino dirige a los hombres a promover su propia honra. La idea de traer a colación el argumento weberiano tiene solo el propósito de sugerir la manera en que los individuos y las sociedades tienden a organizar una explicación de sus actuaciones para dar sentido a las acciones que desarrolla el grupo y también porque esta explicación trascendente, ante todo si es de orden religioso, produce sentido de autoridad y obligación moral en los individuos.

Tenía profes que admiraba en tercero, mi profe lo admiré mucho porque trabajaba la parte personal, me acuerdo que en ciencias ella había abortado y pues tenía su feto y digamos que era como de esa experiencia que ella nos enseñaba sobre, no solo una ciencia, sino sobre una vida, entonces como que por allí fue, me fueron con y por vocación, siempre ha sido como..., hace años fue por vocación porque me gusta enseñar a otros de lo que aprendo, me gusta dar a otros, para ese crecimiento personal. (entrevista n.º 5)

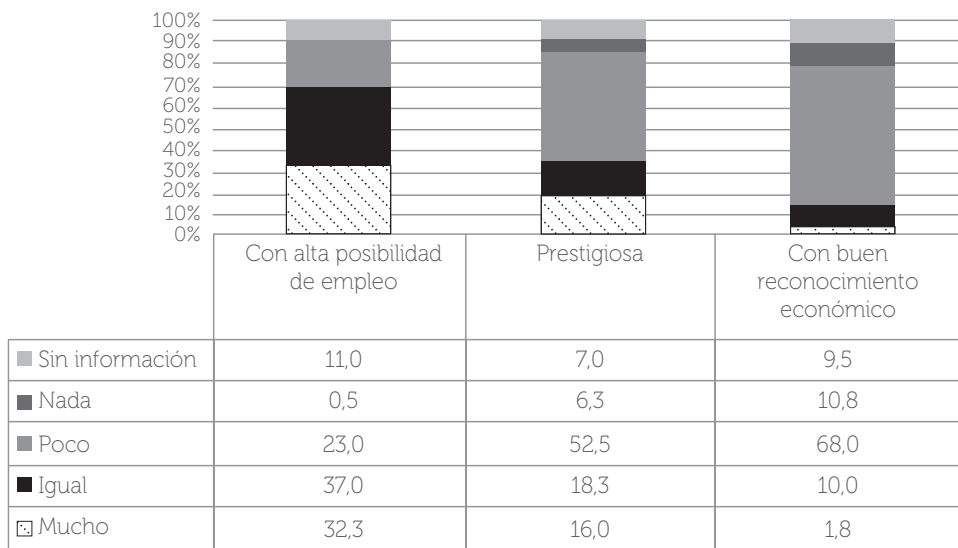
La lógica de la vocación, como indican Bourdieu y Passeron (1979), es uno de los principios de la eliminación y exclusión de los sujetos de ciertas formas de profesionalización. Es la forma más enigmática de autoeliminación en que los prescindibles se separan por la vía de definir lo que “es o no es para mí”; en otras palabras, aquella conocida y dramática expresión: “yo no nací para eso”. De manera no consciente, el sujeto define, sin haberlo elegido, su lugar en el mundo social y se ubica en el espacio que siente está hecho para él (ella). Todo esto se le presenta como un acto de libertad, pero esta libertad, como una elección sin decisión, es finalmente un mecanismo que orienta al sujeto en dirección a las clasificaciones sociales. “Entonces, de una u otra manera, ya hay una vocación por trabajar con los chicos, pues, cuando descubro esto en la licenciatura, que esto es lo que yo puedo hacer, pues bueno, ya les puedo brindar otra cosa y eso me hace sostener en la licenciatura” (entrevista n.º 6).

Es importante reconocer que la idea práctica de vocación se califica en ciertos sectores académicos de un discurso ideológico que tiende a desmovilizar políticamente al maestro. Sin embargo, cada vez más la idea histórica de vocación, tal como se ha indicado, tiene menos fuerza en la presencia de un oficio docente cada vez más laicizado y despojado de la espiritualidad que exigía la vocación; aunque el sentido “trascendente” se debilita, la idea de apostolado se mantiene como forma de desestimular lo político del maestro. Actualmente, la

fuerza se acentúa en la profesionalización y en los valores científicos y técnicos que implica el oficio docente. Sin embargo, en sectores académicos, se intenta recuperar la idea de vocación, por la fuerza moral que entraña en el ejercicio y los resultados de la labor. Se pretende rescatar la fuerza de la vocación asociada a la profesionalización como producto de la secularización del oficio docente relacionado con la agremiación y sindicalización, a una mayor estructuración del campo del magisterio y a la profesionalización del oficio referido a rasgos centrales como autonomía, conocimiento especializado en el campo de la ciencia educativa, estatus social y remuneraciones materiales. En fin, se intenta recuperar la vieja idea de la vocación, como apostolado, pero complementada con la de profesión, en la fórmula: una profesión con vocación, como rasgo específico del oficio docente.

Las percepciones de los maestros sobre la profesión docente comparada con otras profesiones (Ingeniería, Medicina, Derecho) indican variaciones interesantes (figura 55). La mayoría de los maestros consideran que su profesión tiene poco reconocimiento económico (68 %). Este porcentaje ratifica lo que se ha analizado: una percepción negativa de las posibilidades de ejercer su libertad económica y de vivir una vida digna materialmente con el salario de docente. Además, se puede indicar que, en realidad, los maestros saben que sus salarios no se corresponden con su trabajo, en relación con lo que devengan expertos de otras profesiones, incluso cuando las responsabilidades que como profesionales deben asumir en la escuela.

Figura 55. Algunas características de la profesión docente comparadas con otras profesiones (Ingeniería, Medicina, Derecho)



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la percepción del prestigio que goza la profesión docente entre los maestros se observa que es muy poca. En primer lugar, en relación con la percepción del reconocimiento económico para la profesión docente, si agregamos los valores de la categoría “Nada” y “Poco”, tendríamos un abrumador 78 %, que indica una percepción desestimulante, realista sobre el oficio. En segundo lugar, al sumar los porcentajes de “Nada” y “Poco” se obtiene un 58,8 %. En este sentido, un docente señala:

Por ahora la profesión docente sigue estando por debajo en cuanto a prestigio y estatus, siempre ha estado por debajo, eso no ha cambiado. Cuando uno termina una maestría, le aumenta el 15 % de salario automáticamente, sin hacer concurso, luego uno debe concursar, o sea, te puede aumentar un 35 un 40 % el salario. Los maestros que están logrando llegar a esos niveles, pues uno podría decir: Sí, ya están igual que un ingeniero, tal vez. Pero, en Colombia, en general, creo que ya ese tema de prestigio y niveles ya no importa tanto, aquí todo el mundo está trabajando y guerreando para

poder tener un salario digno. Nosotros tenemos ahorita un problema con el servicio médico, cuando necesitamos un médico, el médico que tenemos es un problema para que en la mañana nos atienda a nosotros porque tiene que trabajar en la noche en el hospital, entonces llega tarde trasnochado y tenemos un problema. Te cuento solo para decirte que ya nadie goza aquí en este país de privilegios ni de prestigios, todo mundo tiene que salir: ingenieros, médicos, a trabajar en una parte o en otra para poder obtener un salario digno. Entonces, creo que finalmente la pelea no es entre profesiones, sino para que todos tengamos unos salarios dignos. (entrevista n.º 6)

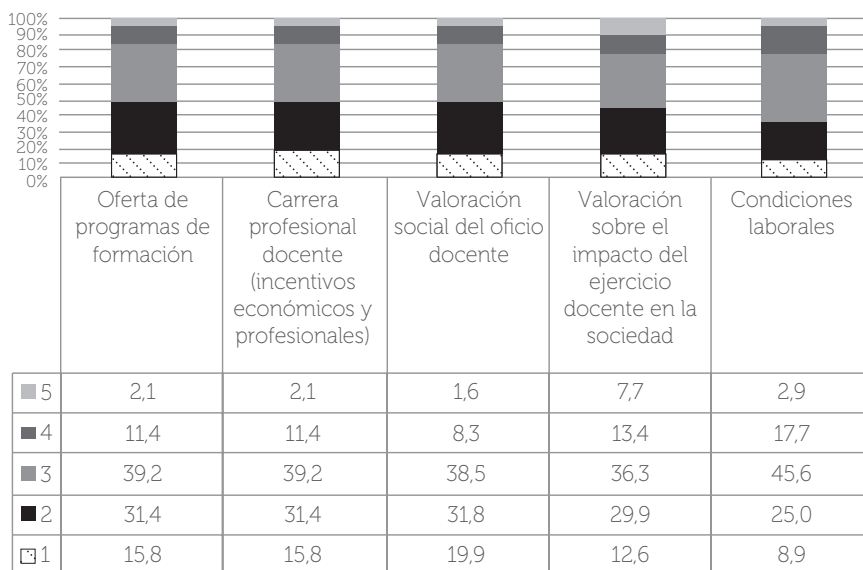
Frente a las posibilidades de hallar empleo en el oficio docente, la percepción es favorable. Este aspecto está relacionado con el crecimiento de la población educable, el derecho a la educación (en niveles de formación básica y media), la ampliación progresiva de los puestos de trabajo en el sector público y la extensión obligatoria de más grados de escolaridad. Todo lo anterior construye la percepción de que están abiertas las oportunidades de empleo en la profesión docente.

Me di cuenta de que estaba haciendo una gran elección porque la licenciatura es de las pocas carreras que te permite empezar a laborar a la mitad de la carrera, es decir, yo en 4º o 5º semestre ya estaba trabajando, dando clases. Entonces, eso fue algo que me motivó la licenciatura, esa posibilidad de laborar temprano, teniendo en cuenta que venía yo de realizar labores, de obrero, trabajar construcción, vendedor ambulante; sí, fui monitor dentro de la universidad, trabajé bastante dentro de la universidad en el restaurante, trabajé en el servicio médico. Entonces, esta carrera me permitía empezar a desempeñarme ya como un docente. (entrevista n.º 6)

En cuanto a los aspectos relacionados con la valoración de la calidad de la profesión docente (figura 56), la oferta de programas de formación, la carrera de profesionalización (salarios, reconocimientos), la estimación del impacto del ejercicio docente en la sociedad y las condiciones laborales del maestro, ninguno obtiene un porcentaje importante en las dos valoraciones más altas.⁶

6. Se debe precisar que en la escala de valoración de la figura 56, el número 5 corresponde a "muy alta" y el número 4 a valoración "alta". Por el contrario, la valoración 1 equivale a "muy baja" y la 2 a "baja".

Figura 56. Valoración de la calidad de la profesionalización del oficio docente



Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes más importantes sobre la calidad de la profesionalización del oficio docente se ubican en valoraciones de tipo medio (“ni alta ni baja”), lo que indica una representación de la profesión como “mediocre” en su oferta, precaria en su carrera, devaluada en su estimación como oficio, con poco impacto social y de condiciones laborales endebles, aunque se debe indicar que las valoraciones sobre las condiciones laborales son las que más nivel porcentual alcanzan en relación con las otras estimaciones (45,6 %). Un profesor entrevistado se queja del lugar de consideración social del oficio:

Tradicionalmente, la docencia ha estado por debajo de todas otras profesiones. Eso siempre ha ocurrido. Aquí siempre se ha dicho que es mejor ser taxista que ser profesor. Creo que el prestigio del docente, el puesto del docente, siempre ha estado por debajo de las demás profesiones: Ingeniería, Medicina... siempre y abogado, digamos que esas tres. (entrevista n.º 6)

La valoración social del oficio docente obtiene la más baja percepción, pues, al sumar los porcentajes 1, 2 y 3, se obtiene un 90,2 %. Esta percepción de baja valoración entre los maestros seguramente tiene que ver con el “malestar docente” con su oficio, tal vez con una cierta desazón y desagrado con actividades y asuntos relacionados con el oficio. Por ejemplo, con la sensación de no contar con el apoyo decidido por parte del Estado y la sociedad, con cierta precariedad en las condiciones materiales, por las lábiles condiciones laborales en las que les toca desarrollar sus tareas cotidianas, por cierto desprecio y señalamiento descomedido para con los maestros, sobre todo, cuando actúan políticamente en defensa de sus derechos y los del campo educativo, etc. De tal manera que, como indica Tenti (1999), se pierde la conformidad entre el puesto institucional de maestro y el maestro como sujeto, asunto que se manifiesta en la “insatisfacción que los maestros expresan respecto de dimensiones relevantes del puesto de maestro: el salario, el equipamiento didáctico, las condiciones de trabajo, los programas y contenidos, etc.” (p. 99). Este desfase produce un creciente malestar entre “la subjetividad de los maestros y los principios estructuradores de sus prácticas que se derivan de una determinada configuración institucional de los puestos” (p. 99). Condiciones y exigencias que no se compadecen de las expectativas de los docentes y conducen a insatisfacciones que pueden afectar el desempeño del maestro en el aula e, incluso, su salud.

Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en muchos países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros, bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente y percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema de estatus generaría, en consecuencia, inconformismo y baja autoestima (Vaillant, 2007, p. 10).

Solo por referir a un problema ampliamente tratado como el denominado síndrome de *burn-out*, estado que produce extenuación y pérdida de interés por el trabajo. En tal sentido, Bernal y Donoso (2013) señalan que el referido síndrome se caracteriza por

una sensación creciente de agotamiento laboral, una sensación de no poder dar más de sí mismo, el *agotamiento emocional* constituye el elemento central del síndrome, pudiéndose manifestar esta fatiga física y psíquicamente. Como consecuencia de este cansancio emocional, el sujeto trata de aislarse, de separarse de los demás, desarrollando una actitud distante, impersonal. Por la *despersonalización*, el individuo se aparta no solo de los sujetos destinatarios de su quehacer profesional, sino de sus propios compañeros de trabajo, siendo relativamente fácil que muestre cinismo e irritabilidad, culpando frecuentemente a los usuarios de sus frustraciones y de su escaso rendimiento laboral. Estas actitudes de aislamiento, de marcado pesimismo, que el sujeto adopta no son más que intentos, por neuróticos que puedan ser, de aliviar las tensiones que le atormentan. Cuando el individuo siente que las demandas que se le hacen superan su capacidad para atenderlas eficazmente, surge el sentimiento de *falta de realización profesional o personal*, apareciendo cuadros de ansiedad que disminuyen la concentración y el rendimiento. Este sentimiento de bajo logro profesional y de escasa realización personal implica respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo. Se entra así en una fatal espiral alimentada por la baja autoestima, la incapacidad para soportar la presión, el bajo rendimiento profesional y la evitación de las relaciones personales. (p. 262)

Oportunidades laborales y satisfacción profesional con el oficio docente

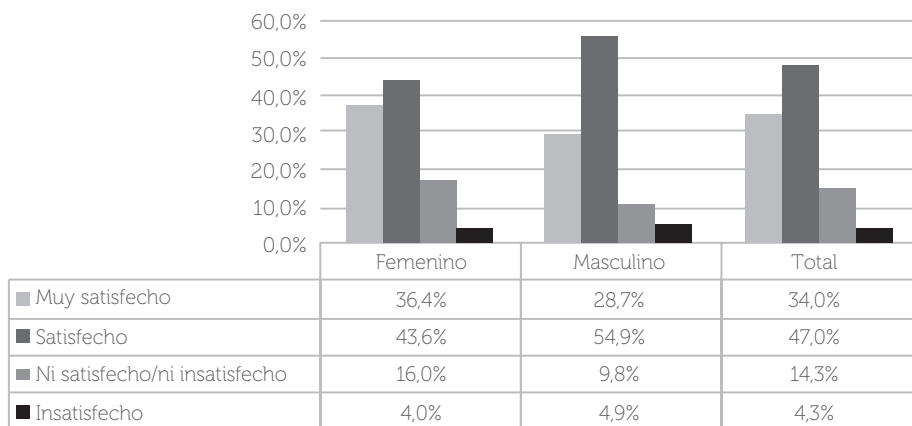
La percepción sobre las posibilidades que tienen los maestros de hallar un buen trabajo (entendido como un lugar de labor con buen salario, jornada de trabajo normal, prestaciones legales) tanto para hombres como para mujeres son medias (femenino el 53,8 % y masculino el 49,2 %), con un importante peso en apreciaciones de baja posibilidad de hallar un buen trabajo. Habría que especificar las expectativas de los maestros en la posibilidad de hallar un buen trabajo, en el sector público, en el sector privado o por fuera del sector educativo (otros lugares de desempeño del licenciado). Si se plantea este espectro tan amplio, y desde ahí tratamos de comprender las respuestas, se puede plantear que, en general, hay pocas expectativas de ubicarse en un buen lugar de trabajo con todas las condiciones para disfrutar de este y, desde él, construirse una vida estable y digna. Si se plantean las diferencias entre maestros y maestras, en la consideración de oportunidad laboral, estas no son significativas. Seguramente, comparten la misma percepción del contexto y sobre las dificultades de un “buen empleo”.

La satisfacción profesional puede entenderse a partir de la relación que resulta entre las consideraciones del trabajo real y las expectativas del sujeto profesional, es decir, se construye a partir de “comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser” (Torres, 2010, p. 28) en un contexto profesional. Si la distancia es menor, el grado de satisfacción puede ser mayor, y esto es importante, pues los niveles de afecto y disfrute por el oficio, para el caso el oficio de maestro, se verán reflejados en la dedicación a los procesos educativos. En relación con la satisfacción profesional del maestro con su oficio (figura 57), se indica un alto grado de satisfacción, pues, al sumar los niveles de “muy satisfecho” y “satisfecho”, se obtiene un 80 % en las maestras y un 83,6 % en los maestros.

Este alto grado de satisfacción contrasta con la baja valoración social que tienen los maestros de su oficio (figura 56), el poco prestigio que le otorgan a la profesión y la precaria posibilidad de ocupar un buen lugar de trabajo. Esta falta de reconocimiento social y las bajas percepciones pueden también contribuir a lo que antes ya se mencionó como “el malestar docente”. Esteve (1987) lo define como el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Por ejemplo, el malestar podría surgir asociado a la falta de reconocimiento social:

No, obviamente no tiene reconocimiento [la profesión docente], pero también hay gente que no quiere hacerse reconocer, es decir, hay gente que tiene muchas capacidades, es muy buena, pero se quedan ahí en su zona de confort y se vuelve igual que el resto de docentes. No nos digamos mentiras, muchos quieren ir, pero no a dar clase, o se contagian como de una mentalidad “estoy en lo público, nadie me dice nada”, entonces, no quieren estudiar. Al menos, no necesariamente para ascender en un escalafón, sino como para aprender lo que realmente les gusta, una pasión que les guste, no, no lo hacen, y no, no hay reconocimiento. Hay gente demasiado buena, yo conocí en el magisterio docentes demasiado inteligentes y yo misma he dicho “están desperdiciados en este gremio”, porque el gremio mismo no le da a uno la opción de reconocimiento, de que esa profesión sea reconocida, y hay gente, hay una calidad de profesores muy buena. (entrevista n.º 7).

Figura 57. Nivel de satisfacción profesional con el oficio de docente según el género



Fuente: elaboración propia.

La figura 58 permite identificar la proyección profesional que tiene el maestro para los próximos años⁷ según la satisfacción con la profesión. Es importante señalar que el 55,8 % de los maestros quieren continuar como docentes de aula en la institución educativa (IE) en la que laboran, frente a un 43,3 % que desean salir del lugar del ejercicio del oficio, es decir, la alta complacencia con el oficio indicado no es consistente con el dato según el cual casi la mitad de los maestros desearían dejar de ser docentes de aula.

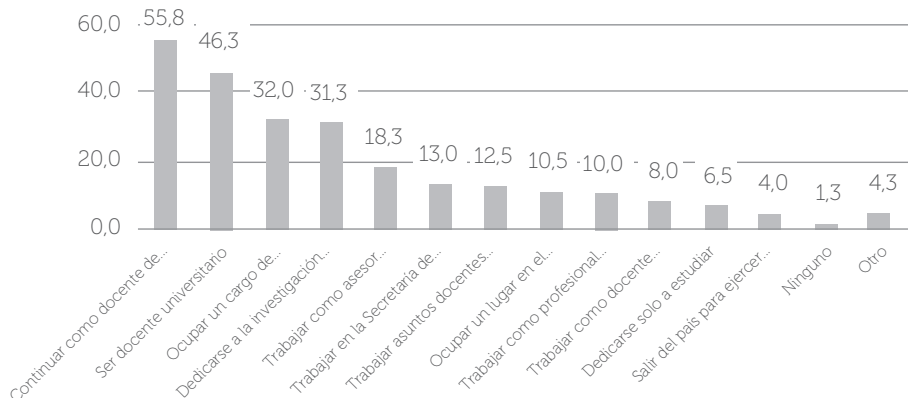
Si lo anterior lo ponemos en relación con el 76,2 % de los maestros que señalaron ingresar en el oficio docente por vocación (figura 54), es contradictorio que ese sentido vocacional no se mantenga a largo plazo y los docentes se proyecten en otros espacios en que el contacto directo con la formación de los estudiantes se desvanece. En las respuestas de los maestros, se observa que se proyectan en otros roles profesionales: docentes universitarios (46,3 %), directivos escolares (32 %), investigadores académicos (31,3 %), asesores docentes (18,3 %), entre otros. Se advierte en los maestros el deseo de complejizar y

7. Esta pregunta fue tomada del formulario que construyó y aplicó Emilio Tenti Fanfani en sus investigaciones sobre educación en algunos países latinoamericanos.

ampliar su campo de acción, de cualificarse y cómo la docencia se entiende ya no solo desde el aula.

Me visualizo en cinco años continuando como maestro mucho más capacitado de lo que soy ahora, pues, como le digo, ojalá tener la oportunidad de estar en una universidad como maestro también y en todo lo que tenga que ver con la docencia. Donde yo pueda estar, ahí creo que estaré. (entrevista n.º 3)

Figura 58. Proyecto personal profesionalmente en los siguientes cinco años



Fuente: elaboración propia.

Percepciones sobre condiciones laborales

En relación con la percepción sobre sus condiciones laborales (figura 59), el 45,5 % de los maestros reportan que estas son favorables frente al 19,3 % de quienes indican que las condiciones son desfavorables. Aunque la percepción de desfavorable es baja, esta idea se extiende a estudiantes e hijos de los propios docentes:

Nada más en estos días, no recuerdo, fue un estudiante que se graduó de once, entonces dijo: “¡Ay, profesora, yo quiero ser maestro!”, y alguien le dijo: “¡No, pero como se te

ocurre! Vos cómo te vas a meter de maestro, te morís de hambre”. Yo me quedé así como... yo dije: Pero, pues, tampoco... tampoco es así, o sea, como la percepción que tiene la gente de que vos si sos maestro te morís de hambre. Mi hija, mi hija misma dice “!No, mamá...!” pero ¿por qué? Porque ella ha escuchado de los compañeros, del medio donde se mueve, entonces ha escuchado eso, que se mueren de hambre. Entonces, no... el maestro se muere de hambre, sí, entonces, es eso, como que ha perdido, pierde ese prestigio. (entrevista n.º 2)

En la distribución porcentual de opiniones sobre las condiciones del oficio, los maestros se muestran más inconformes con las condiciones laborales con un 24,6 % frente al 16,7 % del porcentaje de las maestras. Esto coincide con la percepción de “ni favorable/ni desfavorable” en que las maestras (30,5 %) tienen porcentajes más altos en relación con los maestros (18,9 %). Esta desafección por el oficio, en referencia al prestigio y reconocimiento de la profesión, es registrada por un docente:

En cuanto a reconocimiento y a prestigio, desafortunadamente, considero que no es el que debería tener. La docencia es vista con una mirada un poco despectiva en algunos casos. Es vista como una profesión no tan importante y pienso que también a veces es porque a nosotros los maestros nos hace falta un poco dignificar mucho más la profesión docente, ¿sí? A veces, el ingeniero, por ejemplo, dice “soy ingeniero” y se pavonea diciendo “soy ingeniero”, mientras que a veces al maestro le falta de pronto “soy maestro y he hecho esto y me gusta trabajar así, indago, investigo”, o sea, a veces nosotros los maestros hacemos que nuestra profesión sea vista como un poco menos que las otras, y no debería ser así porque la docencia es la madre de las otras profesiones. Debería ser la más significativa, la más valorada y la más reconocida porque todas las personas que son de diferentes profesiones pasan por un aula de clase, donde hay un maestro que les ha permitido llegar a donde están. Pero no es visto de esa forma.

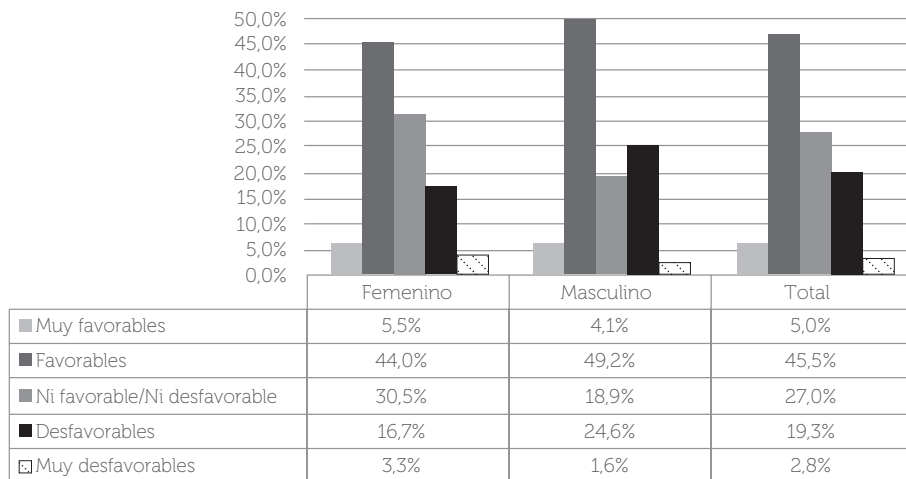
Falta mucha cultura en el reconocimiento de la profesión docente, el Estado no le da tanto reconocimiento al maestro, la población tampoco lo hace y el maestro, en últimas, termina por no apropiarse de ese rol tan importante y tan valioso que tiene. (entrevista n.º 3)

Sin embargo, porcentualmente, se puede indicar que los maestros tienen una mejor percepción sobre las condiciones laborales (salario, jornada, prestaciones legales) en las que ejercen su oficio en relación con sus colegas maestras, aunque, en general, la percepción de las condiciones laborales es aceptable. Sin embargo, por la distribución de los tiempos propios del oficio, algunos

maestros piensan que este tipo de labor les procura tiempos y espacios para desarrollar otras actividades:

No, pues yo no puedo hablar de vocación como todo el mundo hace, no. Yo siempre jugué a ser maestra de niña, yo no sé si eso tiene que ver, no sé psicológicamente si eso tenga que ver, cómo influyó, pero en estos momentos sé cómo es la situación laboral de los otros profesionales y soy realista. Es muy difícil conseguir un trabajo y menos donde haya como esa flexibilidad de tiempo. Yo simplemente pensé que ahí iba a laborar seis horas y el resto del tiempo iba a estar con mi hijo y que iba a darle calidad de tiempo a él y a mi familia, y a la vez hacer algo que tampoco me parecía difícil. (entrevista n.º 7)

Figura 59. Nivel de las condiciones laborales (salario, jornada, prestaciones legales) para el ejercicio de su actividad como docente según el género



Fuente: elaboración propia.

En relación con las dificultades que conlleva el ejercicio del oficio docente, laboral, económica y legalmente (figura 60), los docentes perciben que estas son altas. Al tomar las categorías “altas” y “muy altas”, el porcentaje es del 60 %. En cuanto al tema salarial, el relato de un docente nos indica la racionalidad puesta al servicio de la cualificación como forma de construir carrera y posicionamiento salarial:

En el sector oficial, el salario de enganche de un maestro es bajo comparado con los privados. Pero también hay que decir que los que pertenecemos al 1278, que es el régimen de 2002, tenemos la posibilidad de ascender a través de estudios y de examen, concurso de acenso o reubicación. Cuando un maestro logra participar y ganar un concurso de acenso o de reubicación habiendo hecho una maestría, pues es un maestro que salarialmente en este país está bien.

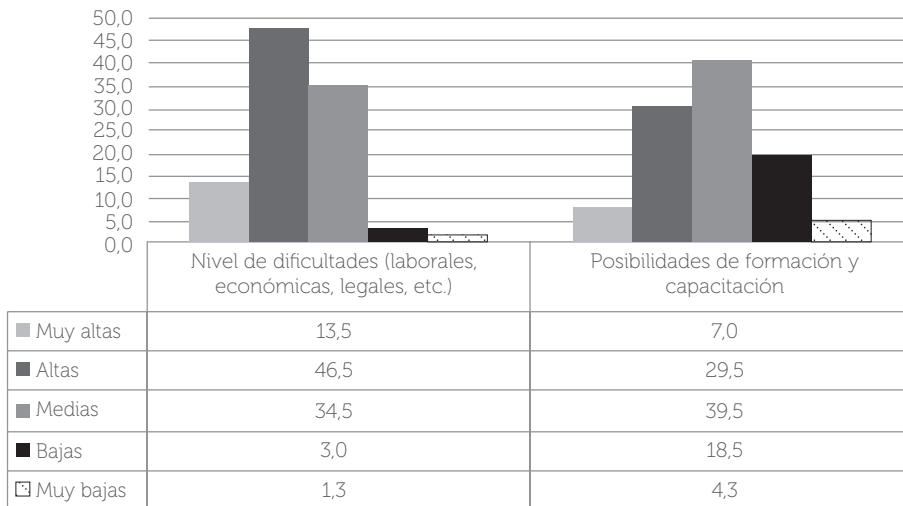
Entonces, creo que hay posibilidades, lo que estamos trabajando es que los maestros estudien, que se preparen para ascender y, si nosotros logramos que toda esta nueva ola de maestros 1278 hagamos maestría y nos preparemos para el concurso de acenso y reubicación, salarialmente vamos a estar muy bien. Digo muy bien porque en Colombia el salario promedio es de \$1 500 000 y un maestro con una maestría y solo curso de reubicación se está ganando \$3 500 000, y sus labores siguen siendo las mismas dentro de la institución y el horario sigue siendo el mismo.

Lo planteo de esa manera, porque, cuando entré en el magisterio, entré con la visión de llegar al tope máximo de acenso y reubicación, esa es mi meta, inicié y a los seis meses comencé una maestría, esto ha sido una gran ventaja, por eso tengo esa visión. Creo que la obligación del maestro es cualificarse, avanzar en su desempeño laboral, académico, pero también salarialmente, y ese fue uno de los motivos por los que entré a hacer la maestría, y eso no es un secreto para nadie, no todos los maestros lo dicen. Esto no solo es un tema de cualificación docente, el maestro en el sector oficial se cualifica para ganar también e invierte para ganar; en este momento, tenemos maestros haciendo doctorados en Cuba o en México para su formación personal, pero esa inversión debe ser recuperada. (entrevista n.º 6)

La estabilidad laboral que garantiza a quienes ocupan un cargo público como maestro también se destaca entre los entrevistados. “Esa fue la razón por la que yo decidí ser docente, por la estabilidad laboral” (entrevista n.º 6).

Desde otra perspectiva, las dificultades percibidas con la labor docente están asociadas con las tensiones entre colegas, controversias con algunos estudiantes y padres de familia y la recurrente relación conflictiva con el Estado (en sus representantes más visibles: Gobierno Nacional, Secretarías de Educación, Ministerio de Educación). Esta relación se desencadena por temas como la evaluación de los desempeños de los maestros según el tipo de contratación, la sobrecarga laboral en los lugares de trabajo y las nuevas responsabilidades que recaen en la escuela y que son asumidas por los maestros (por ejemplo, la resolución del conflicto, la educación sexual, el embarazo temprano y los desempeños ambientales) (figura 60).

Figura 60. Nivel de dificultades (laborales, económicas, legales, etc.) y posibilidades de formación que conlleva el ejercicio del oficio docente



Fuente: elaboración propia.

La percepción identificada sobre las posibilidades de formación y capacitación que brinda la institución escolar en la que labora el maestro arroja que el 29,5 % considera que son altas y el 39,5 % cree que son medias. Por ende, es un importante grupo (18,5 %) el que considera bajas las posibilidades de seguir su proceso de formación desde el lugar de trabajo actual. Por ejemplo, un programa como el de Becas para la Excelencia Docente,⁸ auspiciado por el

8. El Programa Becas para la Excelencia Docente (PBED) es una iniciativa del Gobierno Nacional que busca mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos y la práctica pedagógica de sus docentes, para el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, sus desempeños en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales. El PBED otorga créditos beca, condonables en un 100 %, para cursar programas de maestría en universidades con acreditación de alta calidad del país. De esta manera, las becas son otorgadas a las instituciones educativas (IE) por sus méritos en la apuesta a la mejora de la calidad de la educación o su participación en la estrategia de Jornada Única (JU). Los programas de maestría son cursados por un equipo de maestros de preescolar, básica primaria, básica secundaria o media con asignación académica en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales (incluida filosofía), inscritos en carrera docente,

Gobierno Nacional, demandaba de las IE un fuerte apoyo para los maestros en cuanto a permisos para asistir a clase o espacios para la realización del trabajo de grado. Un maestro se refiere a las oportunidades de capacitación de la siguiente manera:

Hay una amplia posibilidad de capacitarse porque el Gobierno constantemente está en su afán de que la calidad educativa sea buena. Entonces, hay muchos cursos, seminarios a los que uno puede ingresar con gran facilidad, muestra de ello es la Maestría en Educación que, tal vez, de pronto en otro momento se hubiese dificultado más realizarla. Yo pude hacerla gracias a estar vinculado con el sector oficial, pude acceder a una beca, Beca de la Excelencia Docente, a través de la presentación de unos proyectos. Entonces, eso marcó mucho mi etapa profesional y adicional a eso todo lo que ha sido participar en diferentes proyectos, por ejemplo, Tita, Educación Digital para Todos.

También tuve la oportunidad de participar con la Universidad del Valle, aquí mismo en la universidad Icesi con el Master Full English. Entonces, hay muchas ventajas que se dan en el sector oficial que, si el maestro se apropia de ellas, puede enriquecer su práctica pedagógica y también su parte profesional, personal, social, familiar. (entrevista n.º 3)

Así, las posibilidades que encuentra el docente para formarse pueden influir de dos maneras en el desempeño del maestro. Por un lado, porque puede experimentar una sensación de desafecto y frustración si no logra insertarse en una dinámica de formación, por no hallar condiciones favorables para crecer académicamente. Por otro, la falta de cualificación tiene implicaciones respecto de las condiciones salariales del maestro, ya que no se propician los escenarios adecuados para mejorar la formación y la capacitación. Con este panorama, son los estudiantes quienes terminan siendo los primeros afectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pone de manifiesto que la profesionalización docente y su perfeccionamiento son procesos centrales para responder a los desafíos a los que se ve enfrentado el maestro día a día, así como para su desarrollo como sujeto intelectual y el mejoramiento de su autoestima. La preocupación, entonces,

quienes se benefician de un proceso de acompañamiento *in situ*, ofrecido por la universidad asignada. Al cursar la maestría, los docentes fortalecen sus competencias profesionales para enseñar contenidos específicos de sus disciplinas, y los procesos de reflexión-acción sobre problemas y situaciones del aula y la institución. El PBED se inició en 2015 durante la Presidencia de Juan Manuel Santos.

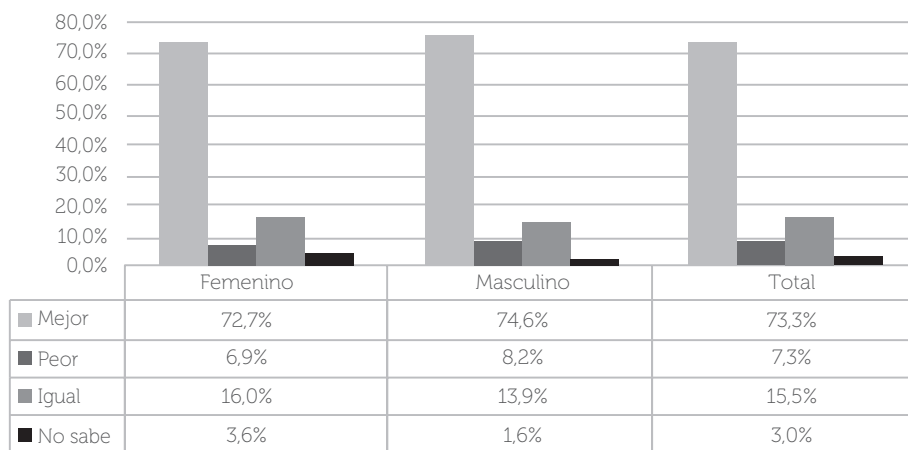
es por la manera en que las instituciones académicas y relacionadas con la educación se comprometen con la formación del maestro sobre la base de sus *handicaps* producidos en la trayectoria de origen; de qué manera contribuyen a superar las debilidades académicas forjadas en el inicio de la formación.

Los puntos señalados confluyen en el tema central de la formación del maestro y la calidad de su desempeño en el aula, y de la renovación de sus prácticas de enseñanza. Son sugerentes las consideraciones de Buitrago (2016) sobre los elementos que se deben abordar para que la preparación de los docentes propicie una educación de calidad. En primer lugar, se destaca la pasión por enseñar; en segundo lugar, y en el ámbito relacional, la inteligencia social que compone la empatía en sus dos dimensiones: cognitiva y afectiva, la intuición social y la sensibilidad al contexto; en tercer lugar, se postula la importancia de la formación teórica y conceptual desde la perspectiva educativa, pedagógica y didáctica; en cuarto y quinto lugar, la necesidad de renovar la formación inicial en relación con desarrollo de la creatividad y el uso de las nuevas tecnologías. Finalmente, en lo que concierne a la práctica educativa, se plantea que en ella

no solo confluyen los cinco aspectos planteados [...] con la realidad de las comunidades y contextos, sino que permite la configuración, reconfiguración, y cuestionamiento permanente del maestro como persona, educador, investigador, trabajador y ser social. Así, es dable llegar a la conclusión de que los procesos de formación de maestros deben seguir siendo investigados para fortalecer el bienestar individual subjetivo del profesorado, el desempeño profesional y por ende la incidencia positiva en los estudiantes de los diferentes niveles educativos, es decir, la consecución de una verdadera educación de calidad. (p. 10)

En relación con el origen socioeconómico y el núcleo familiar, en la figura 61 se identifica la percepción que tienen los maestros sobre su actual situación económica en comparación con la de sus padres. Maestras y maestros tiene una percepción similar, en general, el 73,3 % consideran que su situación económica es mejor. Con seguridad, esto sugiere que su posición profesional y las posibilidades de capital socioeconómico y cultural alcanzadas han mejorado en comparación con las condiciones de origen.

Figura 61. Comparación de la situación económica de los docentes hoy en relación con la de sus padres según el género



Fuente: elaboración propia.

Autonomía docente

La autonomía es una condición que se construye, no se trata de algo que ocurra naturalmente; por el contrario, es un escenario individual y colectivo que se conquista. Por eso, debería ser concebida como una situación del sujeto que funciona relacionamente en contextos sociopolíticos precisos: con el Estado, con los operadores del modelo económico, con las organizaciones e instituciones de la sociedad y con otros interlocutores específicos: maestros, acudientes o estudiantes. Como indica Sacristán (2000):

La autonomía es algo que depende por igual de la libertad (en el sentido negativo de carencia de obstáculos y limitaciones a la dignidad, a la libre manifestación de opiniones, adopción de valores y del comportamiento) y de las dotes del sujeto para ejercerla (ilustración, formación, etc.). Autonomía, libertad e ilustración capacitadora van indisociablemente unidas. (p. 12)

Con esto, se sugiere que la autonomía combina asuntos estructurales y personales, pues las dotes se edifican en relaciones contextuales. Afirmamos que es relacional porque su conquista deberá ser un triunfo de la escuela en

su toma de decisiones públicas. De igual manera, Sacristán (2000) señala que deben darse ciertas condiciones para el desarrollo del ejercicio de la autonomía del maestro: en primer lugar, disfrutar de las imprescindibles seguridades en el trabajo; en segundo lugar, la libertad de cátedra como espacio en que se concreta la expresión de sus ideas y conocimientos, y, en tercer lugar, la posibilidad real de definir el proyecto educativo frente a la intervención del Estado o de los propietarios de la IE, en el caso del sector privado.

Así, la autonomía supone, para el ejercicio del oficio docente, ciertos márgenes de libertad como condiciones posibles para ejercerse, además, disposiciones intelectuales y morales en el maestro. Según la figura 62, se puede observar que buena parte de los maestros (41,8 %) consideran que el nivel de autonomía respecto de la toma de decisiones es alto. A su vez, un importante grupo de maestros concede a la autonomía docente en la escuela un nivel medio (40,5 %). En atención a los tres niveles en que se mueve la apreciación sobre la autonomía de los maestros (muy alta, alta y media), se puede inferir que perciben la autonomía como importante en el ámbito de trabajo docente, a pesar de que pueda ser afectada por la multiplicidad de responsabilidades que se imponen en la cotidianidad de la escuela.

Creo que el docente ha cambiado mucho en el sentido de que cada vez más tiene responsabilidades que desbordan lo pedagógico, que va más allá de revisar su puesta en el aula, que va más allá de las políticas, es también que se carga de cosas que son innecesarias en la educación; pero por otra parte están ahí en ese contexto. (entrevista n.º 4)

Pero bien sabemos que la autonomía de manera permanente se encuentra frente a límites estructurales y la interacción cotidiana del mundo laboral. Como lo afirma la maestra, existen factores que en su consideración están minando la autonomía docente. Otros factores que la limitan están asociados con el ámbito laboral y coinciden con las dificultades que perciben los maestros en el ejercicio docente (figura 60). Todo esto va erosionando la autoridad pedagógica, sin la cual es imposible que se desarrolle un proceso normal y fluido en la escuela y en el aula.

Anteriormente, digamos que el estudiante valoraba y respetaba más al maestro. Actualmente los jóvenes son un poco más irrespetuosos, les falta un poco más como

esa parte de los valores y el respeto hacia la figura del maestro que de pronto no se veía antes. Yo, por ejemplo, a pesar de que empecé muy joven, tenía estudiantes de bachillerato que eran muy respetuosos y pendientes del estudio, y veo de pronto el estudiante hoy, 10-15 años después, no es tan respetuoso. A veces, no le gusta la clase y trata de sabotearla para empezar a llamar más la atención y de pronto el maestro no es una figura de tanta autoridad. Y hay que entrar a mirar que con el joven de hoy día no hay que ser autoritario porque es peor, o sea, entrar en conflicto con un estudiante que no quiere estar en una clase o que no quiere recibir cierto conocimiento o que no quiere estar, pues uno no puede entrar a conflictuarse con él porque definitivamente todo queda perdido. (entrevista n.º 3)

La pérdida de autonomía ocurre cuando el maestro debe desarrollar aspectos que tienen poco que ver con sus competencias profesionales o tramitar situaciones que se salen de su ámbito profesional. La autonomía es uno de los elementos constitutivos de ser profesional, pues es debido a la formación universitaria y al conocimiento científico en las áreas de su desempeño que el maestro tiene soberanía para el ejercicio del oficio. En este sentido, la autonomía es juicio académico sobre la base de criterios científicos en áreas concretas que le permiten al docente desempeñarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la investigación especializada y, cuando atañe, en la dirección y gestión de la escuela.

La proclamación de la autonomía tiene reflejo en dos frentes. Por un lado, en las sociedades democráticas modernas, expresa la necesidad de liberación de los sujetos personales o sociales (individuos o grupo) respecto de cualquier condición opresiva que limite o les impida su realización como tales sujetos. Por eso, la autodeterminación personal representa una causa loable para la dignidad, como condición de los seres humanos. Ser autónomo es más digno que no serlo, es un estado superior de la naturaleza moral de las personas que se refiere tanto a la capacidad de pensar como a la posibilidad de decidir y de actuar. El ser heterónimo es aquel que se halla sometido al poder ajeno, que le impide su autorrealización y su propio desarrollo. La carencia de autonomía implica tener que depender de otros al decidir y ejecutar las acciones propias. Conquistarla supone remover obstáculos para las libertades y generar climas de intercambio y diálogo con los demás, liberados de relaciones de poder que nieguen las libertades de pensamiento, de decisión o de acción de los sujetos (Sacristán, 2000, p. 6).

La autonomía está fuertemente imbricada con las prácticas y con los valores de la democracia. La autonomía es una construcción individual y colectiva permanente que implica concepciones y prácticas, sujetos e instituciones con alto sentido democrático. En este marco, el maestro tiene un papel central desde su práctica y sus interacciones con los estudiantes para fomentarla. Por ejemplo, construyendo escenarios institucionales y de vida cotidiana que les permita desarrollar su capacidad para tomar decisiones en los diversos ámbitos que implica la educación en la escuela (la gobernanza política, la evaluación o el diseño del currículo).

De tal manera que la autonomía es esencial para la actividad laboral y profesional del maestro, pues es una condición central para la dignificación e independencia del maestro frente a los controles burocráticos y administrativos. Es la posibilidad de congregarse gremialmente y darse soberanía política e ideológica frente a todos los lugares de poder, incluso, en relación con quienes ocupan el lugar de poder en la escuela (el Estado o un sector privado). La autonomía no se circunscribe exclusivamente a la toma de decisiones en el ámbito profesional, en cambio, se desarrolla con fuerza en el ámbito político y cultural, y constituye un rasgo transversal en la vida del maestro. Algunos docentes manifiestan temor frente a las amenazas que, según sus propias sensaciones, se ciernen sobre el maestro:

En Colombia, la figura del docente se encuentra amenazada, no quiero reiterar el tema del proyecto político, pero es que esta es la realidad, esto es lo que tenemos y en estos momentos sí creo que el magisterio debe estar alerta, nosotros estamos en alerta porque el magisterio hoy se encuentra amenazado. Uno mira los comentarios, las reacciones en las redes sociales frente a estos señalamientos y uno se encuentra con gente que apoya estos señalamientos hacia el maestro. Entonces, creo que el magisterio se está preparando para un momento de crisis acompañado de persecuciones, de asesinatos, de líderes maestros y de estigmatización. Creo que a los maestros de Colombia nos viene una época oscura porque la gente no se está alcanzando a imaginar lo que está provocando este movimiento político que está ensañado contra el magisterio.

Ayer no más vi la repetición de un programa en *Semana en vivo*, María Jimena Duzán, Enrique Robledo, Julián de Zubiría,⁹ senador del Centro... representante a la Cámara

9. El profesor hace referencia a una emisión de *Semana en vivo: ¿está en peligro la libertad de cátedra en Colombia?* realizado el 21 de febrero de 2019.

de Centro Democrático, y uno mira a la gente cómo defiende y uno empieza a mirar las interacciones en las redes sociales en el momento, y uno dice, la gente les copia, la gente les cree a estas personas y, entonces, cuando menos piense uno que se va a encontrar en la puerta del colegio, uno no sabe, entonces sí hay una preocupación y es seria porque están teniendo eco. (entrevista n.º 6)

De igual manera, pero en contextos más amplios, la diversidad de reclamos que la sociedad y el Estado demanda del maestro en relación con la construcción de ciudadanía y de la escuela para la formación en la resolución pacífica de los conflictos como compromiso con la paz, la formación de prácticas y los valores asociados a la sensibilidad para garantizar la sostenibilidad ambiental, el ingreso de los estudiantes a la denominada ciudadanía digital, el desarrollo de escuela de padres, entre otros. Todo esto se constituye en una sobrecarga de responsabilidades a un maestro que seguramente en su trayectoria familiar y de origen social, así como de su tránsito por la universidad, no adquirió las habilidades académicas necesarias para ello.

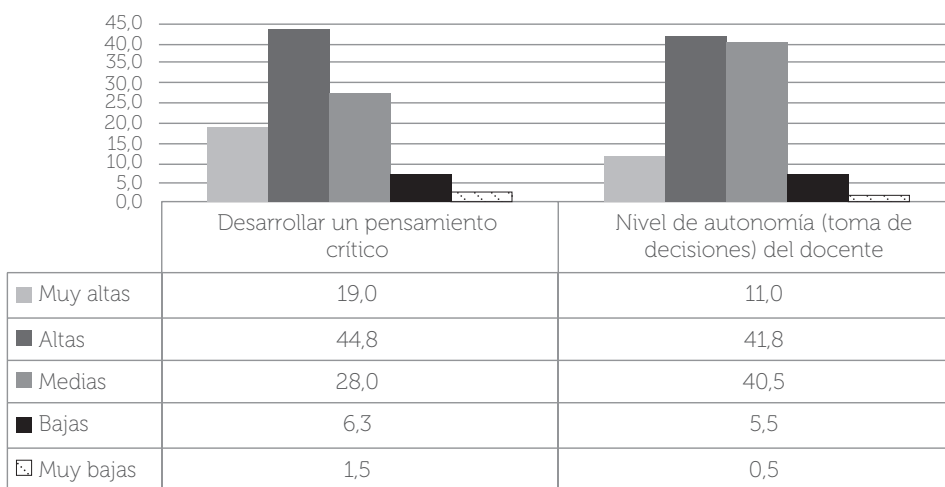
El desarrollo de la autonomía está directamente vinculado con la formación del pensamiento crítico en el sujeto. En este mismo sentido, no es posible enseñar a otros la plenitud de la autonomía y construir pensamiento crítico cuando el propio maestro no ha cimentado en sus hábitos las habilidades de pensamiento necesarias para ser autónomo. Es complejo desarrollar un pensamiento crítico propio y, más aún, enseñar a edificar ese tipo de pensamiento en contextos sociales que no necesariamente lo fomentan y lo valoran. No obstante, el maestro adelanta esfuerzos por desarrollarlo:

Por ejemplo, soy muy dado a que cuando veo un estudiante que es como muy crítico, muy analítico, así no sea muy juicioso en el estudio, pero que le guste como tal expresarse o algo, a ese estudiante hay que prestarle atención y hay que tratar de que ese estudiante como que, como que desarrolle habilidades de pensamiento y de formación avanzada, porque esos son los que tienen la chispita y hay que a veces canalizarla. (entrevista n.º 3)

Estos esfuerzos de algunos maestros se reconocen sobre todo cuando se evidencia la complejidad para formar pensamiento crítico, pues pone en tela de juicio lo establecido. Desarrollar este tipo de pensamiento “supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para

identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (López, 2012, p. 43).

Figura 62. Nivel de las posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico (disentir del sentido común, argumentar, evaluar, ser creativo, etc.) y de autonomía docente



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la percepción de los maestros de la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico (disentir del sentido común, argumentar, evaluar, ser creativo), es altamente posible, pues las opciones “muy altas” y “altas” suman un 63,8 % (figura 62). Esta idea se puede relacionar con la percepción de un importante nivel de autonomía del maestro en la escuela. Una percepción favorable sobre las posibilidades de desarrollar pensamiento crítico es importante por sus efectos sobre los estudiantes. Guzmán y Sánchez (2008) afirman:

Si los profesores no muestran evidencias de habilidad en pensamiento crítico, así como claridad en el concepto y en las estrategias apropiadas para fortalecerlo, no podrán incorporar esta competencia en sus cursos y mucho menos promoverla en sus alumnos. Por lo tanto, los estudiantes que reciben clases de docentes no especialistas en pensamiento crítico se encontrarán en situaciones de desventaja para el desarrollo

de esta habilidad. En contraste, maestros capacitados en aquel pueden hacer uso de un mayor número de estrategias de enseñanza que favorecen el análisis y la reflexión, por lo que pueden incrementar el desempeño de sus alumnos en pensamiento crítico (citados en Mejía et al., 2015, p. 141)

La percepción positiva es un fuerte estímulo para la promoción del pensamiento crítico en el aula, con lo cual algunos maestros emprenden esfuerzos en este sentido:

Creo que eso también ayuda mucho, eso es lo que el docente tiene que generar en la educación, generar ese sentido crítico, no tragar entero, ir a detallar diferentes variables, por qué esto, por qué lo otro, por qué se recurría a esta instancia, por qué no puedo recurrir a otra. (entrevista n.º 4)

Es interesante establecer que, pese a la crítica de los maestros sobre las condiciones laborales y contractuales, las dificultades materiales, entre otros aspectos, conserven una importante valoración sobre la posibilidad de ejercitar autonomía y pensamiento crítico en la escuela.

Aunque uno dice que es importante la labor del maestro, nosotros como maestros somos las principales personas que tenemos que posicionarnos como tal y, para eso, también se necesita formarse, se necesita formar redes, tener esa mirada crítica, tener ese respaldo también, sí, que sumemos, que sumemos cada vez más. (entrevista n.º 4)

Se puede concluir que los rasgos centrales de las representaciones sociales en relación con el oficio docente son un asunto de suma importancia al considerar los efectos que tienen en las prácticas de aula. En general, hay un acuerdo sobre el impacto del arribo al oficio: se destacan los aspectos significativos de la vocación y el gusto. Esto contrasta con la idea según la cual buena parte de los maestros se proyectan desempeñando tareas relacionadas con lo educativo, pero por fuera del aula o en niveles de educación superior.

Los maestros perciben de manera negativa el escaso reconocimiento económico de su oficio, su poco prestigio y la baja valoración sobre la calidad del desempeño de este. Todo esto produce en ellos una precaria valoración de la tarea docente. Sin embargo, piensan, sobre todo los maestros del sector público, que ser docente es pertenecer a un buen lugar de trabajo, y esto los lleva a sentir una alta satisfacción profesional con la docencia. Este asunto

está fuertemente relacionado con creer que las condiciones laborales en las IE donde laboran son favorables. De igual manera, están seguros de que, como producto de la profesión y el ejercicio laboral, gozan de una mejor situación económica que sus padres.

En temas relacionados con su ejercicio docente, piensan que en las IE donde laboran se dan condiciones favorables para su formación y capacitación. Un hallazgo significativo es que reconocen la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico y que gozan de autonomía para tomar decisiones. En cambio, consideran que hay dificultades en el ejercicio docente, sobre todo en temas laborales, económicos, legales. Al igual que la labor del maestro está sobrecargada de responsabilidades y tareas de orden técnico, administrativo y de grandes responsabilidades que la sociedad ha desplazado a la escuela (problemas debidos a la drogadicción, situaciones asociadas a la violencia, embarazos prematuros, crisis ambiental, etc.).

El maestro es un actor estratégico de la educación de la nación, acercarse a sus representaciones permite reflexionar sobre los rasgos de formación y textura de su pensamiento. El maestro como profesional no es solo el resultado de su propio esfuerzo, sino de un conjunto de factores institucionales relacionados con los nichos institucionales donde se educó (escuela, colegio, universidad), con los lugares de la sociedad donde se establecen los significativos procesos de socialización (familia) y, en particular, con la estructura de clase en la que, sin decidirlo, termina inserto y desde la cual desarrolla su propia trayectoria. Esta multiplicidad de factores socioculturales y personales imprime un sello cultural en quien, por su carácter académico y político, tendrá efectos sobre la formación de los estudiantes año tras año.

Conclusiones

Establecer las trayectorias sociales y académicas de un grupo de maestros permite aclarar la relación entre la configuración de las disposiciones con las que acuden al aula como docentes, propias de su trayectoria, y la calidad de los procesos educativos en la escuela. Es conocido que la trayectoria inicial del maestro tiene un peso significativo sobre su formación y actividad educativa. Con esto, se hace referencia a las condiciones sociales que habilitan o impactan, de manera positiva o negativa, los procesos de aprendizaje del sujeto, es decir, su educabilidad. Los ambientes de educabilidad constituyen las disposiciones centrales para que un sujeto quede en condiciones de ingresar a la construcción de conocimiento, es decir, sin escenarios de bienestar social y vida digna no es posible que se establezcan las variables necesarias para que el individuo se apreste a una educación de calidad. Nos referimos a la necesidad de rodear al estudiante de condiciones materiales de vida digna, condiciones familiares apropiadas, contextos escolares y sociales capaces de constituir sujetos felices y educables. Por ejemplo, la pandemia acaecida en 2020-2021 indica que, estudiantes sin conectividad, sin condiciones tecnológicas materiales, sin condiciones de capital cultural y escolar familiar, en la pobreza y la exclusión, las brechas para la educabilidad son susceptibles de ser ampliadas como nunca antes.

Si bien en su paso por la universidad hay algunos grados de cualificación, las insuficiencias académicas iniciales del sujeto permanecen como una marca tan profunda que no se logran cimentar los efectos deseados y requeridos por la educación de calidad. Y este no es un asunto menor, pues, al final del día, se producirá el encuentro no virtuoso entre maestros y estudiantes que comparten similares trayectorias y condiciones de educabilidad. Esto es así, pues comparten, guardando las proporciones y las diferencias, importantes deficiencias en las disposiciones para obtener resultados educativos de alta calidad, circunstancia que afecta los procesos educativos.

A continuación, se hace referencia a esas condiciones sociales, familiares, socioeconómicas, culturales y políticas que inciden de manera importante en la formación del sujeto maestro y que, como se señaló, tienen efecto en la calidad

de sus dinámicas como maestros y que fueron objeto de central a lo largo de la investigación condensada en este libro.

En relación con el contexto educativo de Cali, se pueden concluir varias cosas. Primero, si bien hay una política que trata de garantizar la universalización educativa, hay aún limitaciones en lo que se refiere a la oferta de educación pública estatal, en especial la relacionada con educación superior. Segundo, el peso de la educación en el aula es sobrellevado por maestras, sobre todo en la formación preescolar y primaria; en cambio, los cargos de poder administrativo están fuertemente masculinizados. En tal sentido, cabe preguntarse por las razones que perpetúan estas desigualdades en la distribución de cargos directivos entre maestras y maestros y por las implicaciones, desde el punto de vista de salario, prestigio y determinación de políticas educativas, a que dan lugar. Tercero, es importante resaltar, en cuanto a las otras profesiones, la estabilidad y permanencia del oficio docente, sobre todo en el ámbito de contratación estatal, en especial en momentos de fuerte flexibilización laboral. Cuarto, en contraste con lo anterior, las remuneraciones, salarialmente del oficio docente, están muy por debajo de la inversión de capitales y compromiso que exige y ofrece el docente en oficio.

Sobre los rasgos sociodemográficos de los maestros, se puede concluir que casi tres cuartas partes de los participantes en esta investigación fueron mujeres, quienes indican vivir en Cali, en zonas de extracción popular donde prima el estrato 3. Dos rasgos significativos más: en su mayoría, se reconocen como mestizos y afrodescendientes, y afirman ser creyentes y practicantes de religiones como la católica, lo que imprime un rasgo ideológico que, como un *ethos*, tal vez se cuele en el aula.

En referencia a los contextos culturales de maestros y maestras, se puede indicar que la formación escolar del entorno familiar se ubica en la formación primaria y secundaria, con menor nivel educativo de la madre. La formación profesional de los padres, cuando existe, es de licenciado. Las ocupaciones frecuentes de los padres son ama de casa, empleado/obrero, y oficios propios de sectores populares. Las carreras profesionales de los maestros se financian con recursos propios en general y con apoyo de los padres. Lo más frecuente, sin embargo, es que ingresen en la universidad cuando ya se hallan vinculados al mercado laboral. Las carreras académicas de los maestros son desarrolladas tanto en jornadas diurnas como nocturnas. De ese conjunto, la mayor parte

se cursó en la nocturna y con tendencia a la modalidad presencial, si bien un importante grupo estudió en modalidad semipresencial o a distancia.

Se puede señalar que los maestros acceden a bienes culturales clave como video e internet; en menor medida, se consultan las revistas y la prensa. Hay una correlación interesante entre mayor acceso a bienes culturales y alto nivel de estudio de los padres del maestro, sobre todo cuando se refiere a formas culturales objetivadas. Un dato significativo es el alto consumo de cine entre los docentes dada la importancia que este tiene para la sensibilidad estética de quien asume un papel social protagónico en la formación de niñas, niños y jóvenes.

Según los datos analizados construidos, se puede indicar que el lugar social del maestro y sus representaciones y prácticas, están íntimamente relacionados con el sector de clase en el que ha estado y está adscrito. De tal manera que la pertenencia del maestro a un sector de clase particular le impone ciertas prácticas, experiencias y conocimientos (sin soslayar la capacidad de agencia del sujeto), que luego tiene efectos importantes sobre su vida en general, pero también sobre su desempeño como maestro en la escuela y en el aula en particular. Así, se podría señalar que un docente con excelentes competencias de lectura y escritura tendría las habilidades de pensamiento útiles al tomar decisiones, desarrollar pensamiento crítico y ampliar el lenguaje, lo que ensancha la perspectiva de comprensión del mundo, potencia las posibilidades interpretativas sobre los fenómenos y sucesos que en este ocurren y establece vínculos inferenciales. Estas disposiciones internalizadas en su ejercicio de sujeto político son susceptibles de ser transmisibles como discurso práctico, para promover el deseo de conocer y de ampliar la curiosidad en el ámbito cotidiano y científico.

Políticamente, se puede señalar que la cultura política de los docentes privilegia las acciones de movilización colectiva convencionales poco disruptivas. Pareciera que amplios sectores del magisterio prefieren tramitar sus demandas vía protesta social normalizada por las autoridades, de ahí que resulte fundamental contar con el trámite legal que gestionan los diferentes sindicatos. Lo anterior no significa que se deje de votar y simpatizar por personas y corrientes políticas de su interés. De igual manera, puede indicarse que la cultura política no difiere en mucho de la mayoría de los colombianos, que ubica a los partidos como aparatos ajenos y distantes, aunque en elecciones no sea así.

Sobre las percepciones laborales, se evidencia que la profesión docente ha sido históricamente en Colombia (o, por lo menos, en América Latina) un empleo mal remunerado, porque el salario promedio no llega a los tres salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMMLV), una cifra inferior a lo que devengan otros profesionales con similares niveles de formación y acumulación de experiencia. Sin embargo, en relación con otros empleos en Colombia, este goza de cierta estabilidad laboral y flexibilidad de tiempo. Como trabajo inmaterial, tiene exigencias de dedicación emocional e intelectual que lo diferencian del trabajo material, más aun cuando las políticas educativas se han centrado en el cumplimiento de estándares internacionales, proclives al sistema económico cada día más injusto e inequitativo, las cuales se traducen en nuevas y más exigencias, en especial hacia el docente. Estas políticas, bajo el discurso de cambios profundos en la educación, resultan extrañas a los contextos locales y sus problemas específicos, y limitan la labor docente.

En cuanto a los rasgos centrales de las representaciones sociales en relación con el oficio, hay en los maestros un acuerdo que en el arribo al oficio fueron significativos la vocación y el gusto, lo que contrasta con la idea de buena parte de los maestros que querrían estar desempeñando tareas por fuera del aula, así sea en cargos directivos dentro de la misma institución. Asimismo, la percepción de un bajo reconocimiento económico de la profesión docente asociado al poco prestigio y la poca apreciación de la calidad del oficio, lo que genera una precaria valía de la tarea docente. Sin embargo, algunos maestros consideran al sector público como un buen lugar de trabajo con estabilidad, lo que produce una alta satisfacción profesional con su labor docente. Además, como producto de la profesión y el ejercicio laboral, gozan de una mejor situación económica que sus padres.

Los docentes del sector oficial consideran que en las instituciones escolares en las que laboran hay condiciones favorables para su formación y capacitación, y algo muy revelador es que reconocen que es posible desarrollar pensamiento crítico según la autonomía de la que gozan para tomar decisiones. En contraste, plantean que la labor del docente está sobrecargada de compromisos de orden técnico y administrativo, así como de responsabilidades que la sociedad ha ido endilgando a la escuela. También consideran que la profesión docente está cargada de problemas, sobre todo, en las tensiones del lugar de trabajo, asuntos económicos, legales, etc.

De tal manera que las condiciones sociales que constituyen la educabilidad en los maestros indican el carácter de su trayectoria y su incidencia en los procesos formativos y, por supuesto, en la vida profesional. A su vez, las condiciones sociales permiten identificar los semblantes de los maestros que asisten de manera cotidiana al aula de clase como actores estratégicos de la formación de buena parte de la sociedad. El maestro como profesional es parcialmente el resultado de su propio esfuerzo, pues tiene capacidad para agenciar su vida; pero, indudablemente, en ese proceso, participan un conjunto de factores relacionados con los espacios institucionales donde se educó (escuela, colegio, universidad) con lugares de la sociedad donde desarrollaron sus propias trayectorias de socialización (familia) y, sobre todo, con la estructura de clase en la que termina insertado. Este conjunto de factores socioculturales y personales estampan un sello cultural entre quienes tienen un papel fundamental en la formación de miles de estudiantes.

Bibliografía

- Alcaldía de Santiago de Cali. (s. f.). Tit@ “Educación Digital para Todos” - Información Básica del Proyecto. https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/109725/tit_educacion_digital_para_todos_informacion_basica_del_proyecto/
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2017). *Anuario Educativo del Municipio de Santiago de Cali*. <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/109157/estudios-investigaciones-otras-publicaciones/>
- Aliaga, F. y Bartolomé, A. (2005). *El impacto de las nuevas tecnologías en educación*. https://www.academia.edu/download/55836928/seminario_1.pdf
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos: Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Álvarez Gallego, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, 22-23. <https://doi.org/10.17227/01203916.5196>
- Arango Gaviria, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad: Género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores.
- Dávila Balcarce, G., Leal Soto, F., Comelin Fornés, A., Parra Calderón, M. y Varela Gangas, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: Sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 35-53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Bartolomé, A. y Aliaga, F. (2005). *El impacto de las nuevas tecnologías en educación*. <https://www.uv.es/aliaga/curriculum/Aliaga&Bartolome-2005-borrador.pdf>
- Bernstein, B. (1983). Clase social y pedagogías visibles e invisibles. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 54-72). Akal.
- Bernal Guerrero, A. y Donoso González, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 22, 259-285. <https://idus.us.es/handle/11441/51289>

- Blázquez Manzano, A., León-Mejía, A. y Feu Molina, S. (2015). Intención y práctica de actividad física en maestros españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 163-170. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/233931>
- Bolívar Meza, Rosendo (2002). Un acercamiento a la definición de intelectual, en Estudios Políticos en Revista de Ciencia Política, n°. 30, Sexta Época, mayo/ agosto 2002. Universidad Nacional Autónoma de México, p. 123-141.
- Bourdieu, P. (1988). El espacio social y sus transformaciones. En *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (pp. 97-122). Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-165). Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1979). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Buitrago Bonilla, R. E. (2016). La formación de maestros como alternativa para una educación de calidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 9-15. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5720>
- Cámara de Comercio de Cali. (2017, 11 de junio). *Con Tit@, Cali avanza en la calidad de la educación*. https://www.ccc.org.co/categoria_articulo/tit-cali-avanza-la-calidad-la-educacion/
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpson*. Kapelusz.
- Castillo Guzmán, E. y Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 45. <https://doi.org/10.17227/01203916.5494>
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (1997). Representaciones sociales y trayectorias educativas: Una relación problemática. *Educação & Realidade*, 22(2), 187-202. <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71371>
- Celis, J. (1916). Deberes del maestro. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, 3(21), 424-425.
- Chacón G., E., Chacón Corzo, M. A., Alcedo S., Y. A. y Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica*, 24(1), 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224807>

- Dal Rosso, S. (2009). Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação. En *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil: Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*. Río de Janeiro. <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Dal%20Rosso.pdf>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Vol. 1: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire: Pour un collège enfin démocratique*. Seuil.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación: Contribución al estudio de las representaciones colectivas. En E. Durkheim, *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva)*. Ariel.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Laia.
- Federación Colombiana de Educadores. (s. f.). *Tablas salariales general*. <https://www.fecode.edu.co/index.php/publicaciones/tablas-salariales-general>
- García Ruiz, M. J. (2009). *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de análisis y recomendaciones*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- García Villegas, M. y Quiroz López, L. (2011). Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962011000200006
- Gimeno, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky, *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 113-144). Miño y Dávila.
- Gómez, M. (1916). Castigos que deben usarse en la escuela. En *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, 3(21), 426-428.
- Gonzaga, L. (1913). Ideal del maestro cristiano: La escuela es una creación y una redención, elementos de educación. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 26, 739-747.
- Gozalo Delgado, M. y León del Barco, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 80-90. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/146963>

- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Teacher College Press.
- Guzmán Silva, S. y Sánchez Escobedo, P. (2008). Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 189-199. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012440007.pdf>
- Hernández Saavedra, L. (2009). *Población desplazada busca nuevas formas de organizarse*. Agencia Universitaria de Periodismo Científico. <http://aupec.univalle.edu.co/informes/2009/abril/desplazados.html>
- Jiménez Ángel, F., Espinosa Restrepo, J. R., Parra Heredia, J. D. y García Villegas, M. (2014). *Separados y desiguales: Educación y clases sociales en Colombia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. <https://www.dejusticia.org/publication/separados-y-desiguales-educacion-y-clases-sociales-en-colombia/>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social. Vol. 2: Psicología social II*. Paidós.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>
- Margulis, M. (ed.) (2008). *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud* (3.^a ed.). Biblos.
- Martínez-Abascal, M. A. y Bornas, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 50(193), 563-580.
- Mejía Escobar, N., López Padilla, M. G. y Valenzuela González, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-177. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.3.218>
- Mercader Martínez, Y. (2012). El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 63, 47-52. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/798>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Decretos salariales*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-253999.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329021.html?_noredirect=1

- Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, *selfs* y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Narcea.
- Monereo, C., Badía, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256. <https://doi.org/10.1174/113564009789052343>
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 387-404. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v7i3.520>
- Parra Sandoval, R. (1980). Estudios sociales sobre el maestro colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 5. <https://doi.org/10.17227/01203916.5021>
- Peña Rodríguez, F. (2013). Distribución social del capital escolar en Colombia. *Sophia*, 9, 26-42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322013000100003
- Peredo Merlo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000100010&script=sci_arttext
- Pineda Barón, L. A. (2015). *Factores que afectan la elección de carrera: caso Bogotá* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18494>
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 31-53). Morata.
- Presidencia de la República. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial 35374.
- Presidencia de la República. (2002, 19 de junio). Decreto 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial 44840.
- Ricoeur, P. (1973). Ciencia e ideología. *Ideas y Valores*, 42-45, 97-122. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/issue/view/2716>
- Rincón Guio, C., Hueso, D., Escobar, D., Zapata, J. y Pérez, C. (2020). *Factores de riesgo asociados a enfermedades laborales en docentes de instituciones educativas*

- oficiales en una región del surcolombiano* [ponencia]. Congresos de GKA, [GKA TECHNO 2020] Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad.
- Rueda Cataño, M. C. y Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018
- Sacristán, J. G. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 28, 9-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5882>
- Señoriño, O. A. y Cordero, S. M. (2005). Reforma educativa en Argentina: Una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412005000200003
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación: Carpeta de trabajo*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://cupdf.com/document/sociologia-de-la-educacion-emilio-tenti.html>
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353. <https://www.scielo.br/j/es/a/XP7DvN3FZvgQZktwNPYs6d/abstract/?lang=es>
- Tenti Fanfani, E. (2018, 5 de marzo). *Riqueza del oficio del docente y miseria de su evaluación*. Educación Futura. <http://www.educacionfutura.org/riqueza-del-oficio-del-docente-y-miseria-de-su-evaluacion/>
- Torres González, J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 13, 27-42. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/624>
- Urquijo, S., García Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente* [ponencia]. I Congreso Internacional: “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”, Barcelona, España.


- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241554/mod_resource/content/2/VINCENT%20Guy_Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escola.pdf
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, 86, 103-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199>
- Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Sarpe.

Anexos

Anexo 1. Entrevistas a docentes del magisterio de Cali

N.º de entrevista	Sexo	Años de experiencia
1	Hombre	15
2	Mujer	22
3	Hombre	18
4	Mujer	18
5	Mujer	3,5
6	Hombre	10
7	Mujer	4

Anexo 2. Encuesta a docente, 2017

	Encuesta a docente, 2017																																											
<p>Actualmente estamos realizando un ejercicio académico de investigación sobre la condición docente en Cali. Su opinión nos será valiosa para los propósitos de la investigación. Su participación es voluntaria y los datos se utilizarán únicamente para fines académicos. Le solicitamos responder el siguiente formulario, garantizamos el anonimato y confidencialidad de la información consignada en esta encuesta y le agradecemos su colaboración.</p>																																												
Hora inicio: _____ Hora final: _____	Encuesta:																																											
I. Identificación del docente																																												
Características sociodemográficas																																												
1. Municipio donde labora: _____	2. Nombre de la institución educativa en la que labora actualmente: _____ _____	3. Año de nacimiento: _____																																										
4. Género: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">a) Femenino</td> <td style="width: 30px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">b) Masculino</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">c) LGTBI</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">d) Otro</td> <td></td> </tr> </table> ¿Cuál? _____	a) Femenino		b) Masculino		c) LGTBI		d) Otro		5. Estado civil <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">a) Soltero(a)</td> <td style="width: 30px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">b) Casado(a)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">c) Unión libre</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">d) Viudo(a)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">e) Divorciado (a)/ separado(a)</td> <td></td> </tr> </table>	a) Soltero(a)		b) Casado(a)		c) Unión libre		d) Viudo(a)		e) Divorciado (a)/ separado(a)		6. ¿Con quién vive actualmente? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Padre</td> <td style="width: 30px; text-align: center;">Sí</td> <td style="width: 30px; text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Madre</td> <td style="text-align: center;">Sí</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Hermanos</td> <td style="text-align: center;">Sí</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Hijos</td> <td style="text-align: center;">Sí</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Pareja/esposo(a)</td> <td style="text-align: center;">Sí</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Solo</td> <td style="text-align: center;">Sí</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Otros familiares</td> <td style="text-align: center;">Sí</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Otros no familiares</td> <td style="text-align: center;">Sí</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> </table>	Padre	Sí	No	Madre	Sí	No	Hermanos	Sí	No	Hijos	Sí	No	Pareja/esposo(a)	Sí	No	Solo	Sí	No	Otros familiares	Sí	No	Otros no familiares	Sí	No
a) Femenino																																												
b) Masculino																																												
c) LGTBI																																												
d) Otro																																												
a) Soltero(a)																																												
b) Casado(a)																																												
c) Unión libre																																												
d) Viudo(a)																																												
e) Divorciado (a)/ separado(a)																																												
Padre	Sí	No																																										
Madre	Sí	No																																										
Hermanos	Sí	No																																										
Hijos	Sí	No																																										
Pareja/esposo(a)	Sí	No																																										
Solo	Sí	No																																										
Otros familiares	Sí	No																																										
Otros no familiares	Sí	No																																										

<p>7. De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, ¿usted se reconoce cómo?:</p> <table border="1"> <tr> <td>a) Indígena</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Palenquero de San Basilio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e) Blanco</td> <td></td> </tr> <tr> <td>f) Mestizo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>g) Otro</td> <td></td> </tr> </table> <p>¿Cuál? _____</p>		a) Indígena		b) Raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia		c) Palenquero de San Basilio		d) Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente		e) Blanco		f) Mestizo		g) Otro		<p>¿Cuál es su lugar de nacimiento?</p> <p>Departamento _____</p> <p>Municipio _____</p> <p>Vereda/corregimiento _____</p> <p>En el extranjero _____</p>
a) Indígena																
b) Raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia																
c) Palenquero de San Basilio																
d) Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente																
e) Blanco																
f) Mestizo																
g) Otro																
<p>9. ¿Cuál es su lugar de residencia actual?</p> <p>a) Departamento _____</p> <p>b) Municipio _____</p> <p>c) Barrio _____</p>	<p>10. En relación con las creencias y prácticas religiosas, usted se considera:</p> <table border="1"> <tr> <td>a) Creyente practicante</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Creyente no practicante</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Agnóstico(a)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Ateo(a)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e) Otro</td> <td></td> </tr> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	a) Creyente practicante		b) Creyente no practicante		c) Agnóstico(a)		d) Ateo(a)		e) Otro		<p>11. ¿Asiste a alguna Iglesia u organización religiosa?</p> <p>Sí: <input type="checkbox"/></p> <p>No: <input type="checkbox"/></p> <p>Si respondió NO, pase a la pregunta 13.</p> <p>¿A qué tipo de Iglesia u organización asiste?</p> <p>_____</p>				
a) Creyente practicante																
b) Creyente no practicante																
c) Agnóstico(a)																
d) Ateo(a)																
e) Otro																

II. Formas de capital (económico, cultural y social) de los docentes																																
<p>13. ¿Cuál es el nivel de escolaridad más alto aprobado por el padre?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th style="background-color: #d3d3d3;">Nivel de estudio aprobado</th> <th style="background-color: #d3d3d3;">X</th> <th style="background-color: #d3d3d3;">Si logró graduarse, indique el título obtenido</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>a) Sin estudios</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b) Con estudios primarios</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c) Con estudios secundarios</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d) Técnico o tecnológico</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>e) Formación profesional/ pregrado</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>f) Especialización</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>g) Maestría</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>h) Doctorado</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>i) No sabe</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido	a) Sin estudios			b) Con estudios primarios			c) Con estudios secundarios			d) Técnico o tecnológico			e) Formación profesional/ pregrado			f) Especialización			g) Maestría			h) Doctorado			i) No sabe			<p>14. ¿Cuál fue la principal ocupación que su padre ha desempeñado durante la mayor parte de su vida?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido																														
a) Sin estudios																																
b) Con estudios primarios																																
c) Con estudios secundarios																																
d) Técnico o tecnológico																																
e) Formación profesional/ pregrado																																
f) Especialización																																
g) Maestría																																
h) Doctorado																																
i) No sabe																																
<p>15. ¿Cuál es el nivel de escolaridad más alto aprobado por la madre?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th style="background-color: #d3d3d3;">Nivel de estudio aprobado</th> <th style="background-color: #d3d3d3;">X</th> <th style="background-color: #d3d3d3;">Si logró graduarse, indique el título obtenido</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>a) Sin estudios</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b) Con estudios primarios</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c) Con estudios secundarios</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d) Técnico o tecnológico</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>e) Formación profesional/ pregrado</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>f) Especialización</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>g) Maestría</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>h) Doctorado</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>i) No sabe</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido	a) Sin estudios			b) Con estudios primarios			c) Con estudios secundarios			d) Técnico o tecnológico			e) Formación profesional/ pregrado			f) Especialización			g) Maestría			h) Doctorado			i) No sabe			<p>16. ¿Cuál fue la principal ocupación que su madre ha desempeñado durante la mayor parte de su vida?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido																														
a) Sin estudios																																
b) Con estudios primarios																																
c) Con estudios secundarios																																
d) Técnico o tecnológico																																
e) Formación profesional/ pregrado																																
f) Especialización																																
g) Maestría																																
h) Doctorado																																
i) No sabe																																
<p>17. ¿Tiene usted hermanos mayores?</p> <p>Sí: <input type="checkbox"/></p> <p>No: <input type="checkbox"/></p> <p>Si respondió no, pase a la pregunta 20.</p>																																

18. ¿Cuál es el nivel de escolaridad más alto aprobado por el hermano mayor?	19. ¿Cuál fue la principal ocupación que su hermano mayor ha desempeñado durante la mayor parte de su vida?																														
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="198 279 486 374">Nivel de estudio aprobado</th> <th data-bbox="486 279 544 374">X</th> <th data-bbox="544 279 812 374">Si logró graduarse, indique el título obtenido</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="198 374 486 418">a) Sin estudios</td> <td data-bbox="486 374 544 418"></td> <td data-bbox="544 374 812 418"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 418 486 461">b) Con estudios primarios</td> <td data-bbox="486 418 544 461"></td> <td data-bbox="544 418 812 461"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 461 486 505">c) Con estudios secundarios</td> <td data-bbox="486 461 544 505"></td> <td data-bbox="544 461 812 505"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 505 486 548">d) Técnico o tecnológico</td> <td data-bbox="486 505 544 548"></td> <td data-bbox="544 505 812 548"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 548 486 609">e) Formación profesional/ pregrado</td> <td data-bbox="486 548 544 609"></td> <td data-bbox="544 548 812 609"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 609 486 652">f) Especialización</td> <td data-bbox="486 609 544 652"></td> <td data-bbox="544 609 812 652"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 652 486 696">g) Maestría</td> <td data-bbox="486 652 544 696"></td> <td data-bbox="544 652 812 696"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 696 486 739">h) Doctorado</td> <td data-bbox="486 696 544 739"></td> <td data-bbox="544 696 812 739"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 739 486 786">i) No sabe</td> <td data-bbox="486 739 544 786"></td> <td data-bbox="544 739 812 786"></td> </tr> </tbody> </table>	Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido	a) Sin estudios			b) Con estudios primarios			c) Con estudios secundarios			d) Técnico o tecnológico			e) Formación profesional/ pregrado			f) Especialización			g) Maestría			h) Doctorado			i) No sabe			<hr/> <hr/>
Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido																													
a) Sin estudios																															
b) Con estudios primarios																															
c) Con estudios secundarios																															
d) Técnico o tecnológico																															
e) Formación profesional/ pregrado																															
f) Especialización																															
g) Maestría																															
h) Doctorado																															
i) No sabe																															
20. ¿Tiene usted pareja/esposo(a)? Sí: <input type="checkbox"/> No: <input type="checkbox"/> Si respondió no, pase a la pregunta 23.																															
21. ¿Cuál es el nivel de escolaridad más alto aprobado del/la esposa(o)?	22. ¿Cuál fue la principal ocupación que su esposa(o) mayor ha desempeñado durante la mayor parte de su vida?																														
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="198 1072 486 1168">Nivel de estudio aprobado</th> <th data-bbox="486 1072 544 1168">X</th> <th data-bbox="544 1072 812 1168">Si logró graduarse, indique el título obtenido</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="198 1168 486 1211">a) Sin estudios</td> <td data-bbox="486 1168 544 1211"></td> <td data-bbox="544 1168 812 1211"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1211 486 1255">b) Con estudios primarios</td> <td data-bbox="486 1211 544 1255"></td> <td data-bbox="544 1211 812 1255"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1255 486 1298">c) Con estudios secundarios</td> <td data-bbox="486 1255 544 1298"></td> <td data-bbox="544 1255 812 1298"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1298 486 1341">d) Técnico o tecnológico</td> <td data-bbox="486 1298 544 1341"></td> <td data-bbox="544 1298 812 1341"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1341 486 1402">e) Formación profesional/ pregrado</td> <td data-bbox="486 1341 544 1402"></td> <td data-bbox="544 1341 812 1402"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1402 486 1446">f) Especialización</td> <td data-bbox="486 1402 544 1446"></td> <td data-bbox="544 1402 812 1446"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1446 486 1489">g) Maestría</td> <td data-bbox="486 1446 544 1489"></td> <td data-bbox="544 1446 812 1489"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1489 486 1532">h) Doctorado</td> <td data-bbox="486 1489 544 1532"></td> <td data-bbox="544 1489 812 1532"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="198 1532 486 1579">i) No sabe</td> <td data-bbox="486 1532 544 1579"></td> <td data-bbox="544 1532 812 1579"></td> </tr> </tbody> </table>	Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido	a) Sin estudios			b) Con estudios primarios			c) Con estudios secundarios			d) Técnico o tecnológico			e) Formación profesional/ pregrado			f) Especialización			g) Maestría			h) Doctorado			i) No sabe			<hr/> <hr/>
Nivel de estudio aprobado	X	Si logró graduarse, indique el título obtenido																													
a) Sin estudios																															
b) Con estudios primarios																															
c) Con estudios secundarios																															
d) Técnico o tecnológico																															
e) Formación profesional/ pregrado																															
f) Especialización																															
g) Maestría																															
h) Doctorado																															
i) No sabe																															

23. ¿Tiene hijos?

Sí:

No:

Si respondió no, pase a la pregunta 26.

24. ¿Cuál es el nivel máximo de escolaridad alcanzado por cada uno de los hijos?

Hijo(a)	1. Con estudios primarios 2. Con estudios secundarios 3. Técnico o tecnológico 4. Formación profesional 5. Especialización 6. Maestría 7. Doctorado	En educación superior, señale el título logrado por su hijo(a)
1		
2		
3		
4		
5		

25. ¿Cuál fue la principal ocupación que su hijo mayor ha desempeñado durante la mayor parte de su vida?

III. Componente de formación académica del docente

26. Nombre del colegio donde usted cursó la mayor parte del bachillerato:

27. El carácter del colegio en el que se graduó es:

Carácter	X
a) Privado	
b) Público	
c) Mixto	
d) Otro	

¿Cuál? _____

28. Tipo de título obtenido en el bachillerato es:

Tipo de título	X
a) Académico	
b) Técnico/industrial	
c) Comercial	
d) Normalista	
e) Otro	

¿Cuál? _____

29. Nombre de la institución de educación superior donde obtuvo su título de pregrado:

30. ¿Cuál fue la principal razón por la que escogió la universidad donde culminó el estudio?

Principal razón	x
a) Cercanía	
b) Facilidades económicas	
c) Prestigio de la universidad	
d) Prestigio de los docentes	
e) Recomendación de familiar/amigos/ docentes	
f) Infraestructura del campus	
g) Única institución que ofrecía programa	
h) Otro	

¿Cuál? _____

31. El carácter de la institución educativa universitaria en la que se graduó es:

a) Privado	
b) Público	
c) Mixto	
d) Otro	

¿Cuál?

32. ¿Posee otro tipo de estudios asociados a la formación o oficio docente?

a) Cursos de formación	
b) Diplomados	
c) Otro	

¿Cuál?

33. Nombre del programa académico universitario en el cual se tituló (si obtuvo más de un título, indique el programa)

a. _____

b. _____

<p>34. ¿Cuál fue el principal motivo por el que eligió la carrera universitaria de pregrado que cursó?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Principal motivo</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Por qué era accesible económicamente</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prestigio del programa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Énfasis/enfoque del programa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Por recomendación familiar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Le atraía como carrera profesional</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otra</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Principal motivo	X	Por qué era accesible económicamente		Prestigio del programa		Énfasis/enfoque del programa		Por recomendación familiar		Le atraía como carrera profesional		Otra		<p>35. ¿En qué año ingresó en el programa universitario de pregrado que culminó?</p> <p>37. ¿En qué año se terminó los estudios del programa universitario del pregrado?</p>	<p>38. ¿En qué jornada cursó este programa académico?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Jornada</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Diurna</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nocturna</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otra</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Jornada	X	Diurna		Nocturna		Otra	
Principal motivo	X																							
Por qué era accesible económicamente																								
Prestigio del programa																								
Énfasis/enfoque del programa																								
Por recomendación familiar																								
Le atraía como carrera profesional																								
Otra																								
Jornada	X																							
Diurna																								
Nocturna																								
Otra																								
<p>38. ¿Cuál fue la modalidad del estudio universitario?</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Presencial</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Semipresencial (parte virtual y presencial)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A distancia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otra</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Presencial		Semipresencial (parte virtual y presencial)		A distancia		Otra		<p>39. ¿De qué forma financió su estudio de pregrado? (marque las opciones necesarias)</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Recursos propios</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Recursos de los padres o familiares</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Beca</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Crédito bancario u otras instituciones</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otro</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Recursos propios		Recursos de los padres o familiares		Beca		Crédito bancario u otras instituciones		Otro						
Presencial																								
Semipresencial (parte virtual y presencial)																								
A distancia																								
Otra																								
Recursos propios																								
Recursos de los padres o familiares																								
Beca																								
Crédito bancario u otras instituciones																								
Otro																								

IV. Componente de capital cultural				
40. Al momento de elegir un libro, artículo o documento para leer en su tiempo libre, ¿con qué frecuencia elige alguno de los siguientes tipos de textos?				
Tipos de texto	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
a. Textos literarios (novelas, cuentos, teatro, poesía)				
b. Enciclopedias (consulta)				
c. Libros o artículos sobre ciencia (biología, física, etc.)				
d. Textos religiosos				
e. Artículos de opinión (revistas, periodicos)				
f. Libros de historia, filosofía, ensayos políticos				
g. Textos escolares y académicos				
h. Cómic, manga				
i. Otro				
¿Cuál?				
41. Normalmente, ¿a cuál de estos bienes culturales tiene acceso en el hogar? (marque las opciones necesarias)		42. Normalmente, ¿a cuál de las siguientes actividades culturales públicas asiste? (marque las opciones necesarias)		
Bien cultural	X	Actividades culturales	x	
a) Literatura		a) Cine		
b) Libros académicos		b) Exposiciones de artes visuales		
c) Revistas		c) Museos		
d) Música		d) Sala de teatro		
e) Videos		e) Danza		
f) Series de TV		f) Presentaciones musicales		
g) Radio		g) Exposiciones de pintura		
h) Internet		h) Exposición de fotografía		
i) TV por cable		i) Librerías		
j) Prensa		j) Biblioteca		
k) Otro		k) Otro		
¿Cuál otro? _____		¿Cuál? _____		

43. Normalmente, ¿con cuál de los siguientes bienes tecnológicos cuenta su hogar? (marque las opciones necesarias)

Bien tecnológico que consume	X
a) Teléfono celular	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Reproductor de música (Ipod)	<input type="checkbox"/>
c) Tablet	<input type="checkbox"/>
d) Smartphone	<input type="checkbox"/>
e) Computador portátil	<input type="checkbox"/>
f) Computador de mesa	<input type="checkbox"/>
g) Conexión internet	<input type="checkbox"/>

¿Cuál otro?

44. Además del castellano, ¿qué idiomas habla y escribe?

Idioma	Sí	No	1. Básico 2. Inter-medio 3. Avanzado
a) Inglés	Sí	No	<input type="checkbox"/>
b) Francés	Sí	No	<input type="checkbox"/>
c) Portugués	Sí	No	<input type="checkbox"/>
d) Otro	Sí	No	<input type="checkbox"/>

¿Cuál otro?

45. ¿Realiza algún tipo de deporte o actividad física?

Sí:

No:

Si respondió no, pase a la pregunta 47.

46. Usualmente, ¿qué tipo de deporte o actividad física realiza? (marque las opciones necesarias)

Actividad deportiva	X
Fútbol	<input type="checkbox"/>
Baloncesto	<input type="checkbox"/>
Voleibol	<input type="checkbox"/>
Natación	<input type="checkbox"/>
Tenis de mesa	<input type="checkbox"/>
Tenis de campo	<input type="checkbox"/>
Atletismo	<input type="checkbox"/>
Caminata	<input type="checkbox"/>
Ciclismo	<input type="checkbox"/>
Patínaje	<input type="checkbox"/>
Gimnasio	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

¿Cuál? _____

47. ¿Has visitado otros países?

Sí:

No:

¿Cuál país (último viaje)?

Si respondió no, pase a la pregunta 47.

48. ¿Cuál fue el motivo principal del viaje?

Motivo de viaje	X
Trabajo o negocio	<input type="checkbox"/>
Estudio	<input type="checkbox"/>
Turismo	<input type="checkbox"/>
Visita familiar	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

¿Cuál? _____

V. Componente político docente			
49. ¿En qué tipo de organizaciones gremiales relacionadas con el magisterio participa?			
Organización	Sí	No	Nombre organización
a) Sindicato	Sí	No	
b) Grupo de base	Sí	No	
c) Otra organización	Sí	No	
¿Cuál otra organización? _____			
50. ¿Participa como militante en algún partido o movimiento político?			
Sí: <input type="checkbox"/>			
No: <input type="checkbox"/>			
Si respondió no, pase a la pregunta 52.			
51. ¿Qué partido o movimiento político?			
Movimiento político	X		
a) Liberal			
b) Partido Verde			
c) Centro Democrático			
d) Conservador			
e) Polo Democrático			
f) Partido de la U			
g) Partido Progresista			
h) Ninguno			
i) Otro			
¿Cuál? _____			
52. Según sus convicciones y acciones públicas, usted ideológicamente se ubica:			
Ubicación ideológica	X		
a) Muy de izquierda			
b) Izquierda			
c) Centro			
d) Derecha			
e) Muy de derecha			
f) Ninguna			
g) Otra			
¿Cuál? _____			

<p>53. ¿Votó en las dos últimas elecciones del país (presidente, Congreso, Alcaldía, Concejo, etc.)?</p> <p>Sí: <input type="checkbox"/></p> <p>No: <input type="checkbox"/></p>	<p>54. En los últimos dos años, ¿ha participado en actividades de movilización social de carácter público? (marque las opciones necesarias)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>a) Movilizaciones</td><td></td></tr> <tr><td>b) Protestas</td><td></td></tr> <tr><td>c) Huelgas</td><td></td></tr> <tr><td>d) Denuncias</td><td></td></tr> <tr><td>e) Mítines</td><td></td></tr> <tr><td>f) Paros</td><td></td></tr> <tr><td>g) Ninguna</td><td></td></tr> <tr><td>h) Otra</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>		X	a) Movilizaciones		b) Protestas		c) Huelgas		d) Denuncias		e) Mítines		f) Paros		g) Ninguna		h) Otra	
	X																		
a) Movilizaciones																			
b) Protestas																			
c) Huelgas																			
d) Denuncias																			
e) Mítines																			
f) Paros																			
g) Ninguna																			
h) Otra																			

VI. Componente condiciones socioeconómicas de los docentes

<p>55. La vivienda en la que reside es:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 80%;">Tenencia de la vivienda</th> <th style="width: 20%; text-align: center;">X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Propia</td><td></td></tr> <tr><td>Propia con hipoteca o crédito</td><td></td></tr> <tr><td>Alquilada</td><td></td></tr> <tr><td>Propiedad familiar (padre, madre, otro pariente)</td><td></td></tr> <tr><td>Otra</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Tenencia de la vivienda	X	Propia		Propia con hipoteca o crédito		Alquilada		Propiedad familiar (padre, madre, otro pariente)		Otra		<p>56. Según el recibo de servicios públicos, ¿cuál es el estrato socioeconómico de su residencia?</p> <p style="margin-top: 10px;"><input type="checkbox"/></p>
Tenencia de la vivienda	X												
Propia													
Propia con hipoteca o crédito													
Alquilada													
Propiedad familiar (padre, madre, otro pariente)													
Otra													

<p>57. En una escala de 1 a 5, donde 5 corresponde a “totalmente” y 1 equivale a “nada”, señale ¿en qué medida los ingresos obtenidos como docente le permiten cubrir los siguientes gastos?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Gastos del hogar</th> <th>(1-5)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Vivienda</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Transportes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Alimentación</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Gastos vacaciones</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Gastos del hogar	(1-5)	a) Vivienda		b) Transportes		c) Alimentación		d) Gastos vacaciones		<p>58. Usualmente, de los siguientes medios de transporte, ¿cuál utiliza para movilizarse de su vivienda al trabajo? (marque las opciones necesarias)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Medio de transporte</th> <th>x</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bicicleta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Moto</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Carro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Transporte masivo (MIO, buses, etc.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Trasporte no formal</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Caminando</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otro</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>		Medio de transporte	x	Bicicleta		Moto		Carro		Transporte masivo (MIO, buses, etc.)		Trasporte no formal		Caminando		Otro	
Gastos del hogar	(1-5)																												
a) Vivienda																													
b) Transportes																													
c) Alimentación																													
d) Gastos vacaciones																													
Medio de transporte	x																												
Bicicleta																													
Moto																													
Carro																													
Transporte masivo (MIO, buses, etc.)																													
Trasporte no formal																													
Caminando																													
Otro																													
<p>59. ¿Cuántos años lleva desempeñando su oficio como docente (incluya años en el sector público o privado)?</p> <p><input type="text"/></p> <p>(Si lleva menos de un año marque 0)</p>		<p>60. Incluyendo la actual, durante su trayectoria como docente ¿en cuántas instituciones educativas se ha desempeñado?</p> <p><input type="text"/></p> <p>Si solo ha trabajado en instituciones privadas, pase a la pregunta 63.</p>																											
<p>62. ¿Qué tipo de régimen de contratación lo rige como docente de servicio público?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Régimen de contratación</th> <th>x</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Régimen 2277</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Régimen 1278</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Otro</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>		Régimen de contratación	x	a) Régimen 2277		b) Régimen 1278		c) Otro		<p>63. ¿Cuál es el régimen de salud con el que cuenta?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Régimen de salud</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Régimen contributivo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Régimen subsidiado</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Régimen especial</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Otro</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>		Régimen de salud	X	a) Régimen contributivo		b) Régimen subsidiado		c) Régimen especial		d) Otro									
Régimen de contratación	x																												
a) Régimen 2277																													
b) Régimen 1278																													
c) Otro																													
Régimen de salud	X																												
a) Régimen contributivo																													
b) Régimen subsidiado																													
c) Régimen especial																													
d) Otro																													

65. Ordene las tres últimas instituciones educativas en las que ha laborado (de la más reciente a la más antigua)

Nombre de la institución educativa	Carácter de la institución educativa		Ubicación		Tiempo de estadía en la institución educativa
	Pública	Privada	Departamento	Municipio	
a)					
b)					
c)					

66. ¿Qué porcentaje de los gastos del hogar cubre su salario como docente en la actualidad?

Porcentaje de contribución	X
a) Menos del 20 %	
b) Entre el 21 y el 50 %	
c) Entre el 51 y el 70 %	
d) Entre el 71 y el 99 %	
e) El 100 %	

67. ¿Tiene otro empleo o trabajo diferente a la docencia?

Sí:

No:

¿Cuál? _____

68. En relación con sus padres, ¿cómo considera que está su situación económica hoy?

Situación	X
a) Mejor	
b) Peor	
c) Igual	
d) No sabe	

Módulo III. Valoraciones sobre el oficio docente

69. ¿Cuál fue la principal razón para seleccionar la profesión docente?

Principal razón	X
a) Vocación	
b) Necesidad laboral	
c) Gusto	
d) Tradición familiar	
e) Estabilidad	
f) No hubo otra opción	
g) Otra	

¿Cuál? _____

70. En comparación con otras profesiones (Ingeniería, Medicina, Derecho), la suya se caracteriza como:

Característica	Mucho	Igual	Poco	Nada
a) Prestigiosa				
b) Con reconocimiento económico				
c) Con posibilidad de empleo				

<p>71. En su consideración, ¿qué posibilidades tiene un docente de hallar un buen trabajo (salario, jornada, prestaciones legales) en el campo laboral?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Posibilidades buen trabajo</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy altas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Altas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Medias</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bajas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Muy bajas</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Posibilidades buen trabajo	X	Muy altas		Altas		Medias		Bajas		Muy bajas		<p>72. En general, ¿usted se siente satisfecho profesionalmente con su oficio de docente?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Satisfacción profesional</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy satisfecho</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Satisfecho</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ni satisfecho, ni insatisfecho</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Insatisfecho</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Muy insatisfecho</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Satisfacción profesional	X	Muy satisfecho		Satisfecho		Ni satisfecho, ni insatisfecho		Insatisfecho		Muy insatisfecho	
Posibilidades buen trabajo	X																								
Muy altas																									
Altas																									
Medias																									
Bajas																									
Muy bajas																									
Satisfacción profesional	X																								
Muy satisfecho																									
Satisfecho																									
Ni satisfecho, ni insatisfecho																									
Insatisfecho																									
Muy insatisfecho																									
<p>73. Considera que sus condiciones laborales (salario, jornada, prestaciones legales) para el ejercicio de su actividad como docente (a) son:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Condiciones laborales</th> <th>x</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Muy favorables</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Favorables</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Ni favorables, ni desfavorables</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Desfavorables</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e) Muy desfavorables</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Condiciones laborales	x	a) Muy favorables		b) Favorables		c) Ni favorables, ni desfavorables		d) Desfavorables		e) Muy desfavorables		<p>74. En relación con la autonomía (toma de decisiones) del docente en la institución y en el aula, considera que es:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Autonomía docente</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Muy alta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Alta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Media</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Baja</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e) Muy baja</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Autonomía docente	X	a) Muy alta		b) Alta		c) Media		d) Baja		e) Muy baja	
Condiciones laborales	x																								
a) Muy favorables																									
b) Favorables																									
c) Ni favorables, ni desfavorables																									
d) Desfavorables																									
e) Muy desfavorables																									
Autonomía docente	X																								
a) Muy alta																									
b) Alta																									
c) Media																									
d) Baja																									
e) Muy baja																									
<p>75. Normalmente, las posibilidades de formación y capacitación que brinda la institución escolar en la que labora son:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Posibilidades de formación</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Muy alta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Alta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Media</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Baja</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e) Muy baja</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Posibilidades de formación	X	a) Muy alta		b) Alta		c) Media		d) Baja		e) Muy baja		<p>76. Las posibilidades que tiene el docente de desarrollar un pensamiento crítico (disentir del sentido común, argumentar, evaluar, ser creativo, etc.) es:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Pensamiento crítico</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Muy alta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Alta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Media</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Baja</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e) Muy baja</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Pensamiento crítico	X	a) Muy alta		b) Alta		c) Media		d) Baja		e) Muy baja	
Posibilidades de formación	X																								
a) Muy alta																									
b) Alta																									
c) Media																									
d) Baja																									
e) Muy baja																									
Pensamiento crítico	X																								
a) Muy alta																									
b) Alta																									
c) Media																									
d) Baja																									
e) Muy baja																									

77. Las dificultades (laborales, económicas, legales, etc.) que conlleva el ejercicio del oficio docente son:

Dificultades oficio	X
a) Muy altas	
b) Altas	
c) Ni altas, ni bajas	
d) Bajas	
e) Muy bajas	

78. En una escala de 1 a 5, donde 5 corresponde a “muy alto” y 1 equivale a “muy baja”. En general, en relación con la profesionalización del oficio docente (oferta de formación, pagos, reconocimiento, etc.), valore la calidad de cada uno de siguientes los ítems:

Aspectos de la profesionalización	1-5
a) Oferta de programas de formación	
b) Carrera profesional docente (incentivos económicos y profesionales)	
c) Valoración social del oficio docente	
d) Valoración sobre el impacto del ejercicio docente en la sociedad	
e) Condiciones laborales	

79. En los siguientes 5 años, ¿cuál es su proyecto personal en términos profesionales? (marque las opciones necesarias)

Aspectos de proyecto personal	X
a) Continuar como docente de aula en la institución educativa	
b) Trabajar como docente pero en otra institución	
c) Ocupar un cargo de directivo escolar (rector, etc.)	
d) Trabajar como asesor docente (independiente)	
e) Trabajar asuntos docentes por cuenta propia	
f) Dedicarse a la investigación académica	
g) Dedicarse solo a estudiar	
h) Ser docente universitario	
i) Salir del país para ejercer otro oficio	
j) Ocupar un lugar en el Ministerio de Educación Nacional	
k) Trabajar en la Secretaría de Educación (Valle/Cali)	
l) Trabajar como profesional en una ONG	
m) Ninguno	
n) Otro	

¿Cuál? _____

Módulo IV. Prácticas de los docentes		
80. En los dos últimos años, indique algunas de las funciones educativas desempeñadas en la institución educativa en la que labora:		
Actividades	Año anterior	Año actual
a) Nivel de docencia desempeñado (preescolar, primaria, secundaria)		
b) Área académica específica dictado		
81. En su consideración, su relación con la mayoría de los estudiantes de la institución educativa es: (marque las opciones necesarias)		82. ¿Existen actividades (académicas, culturales, etc.) compartidas entre usted y algunos estudiantes por fuera del salón de clase?
Tipo de relación	X	Sí: <input type="checkbox"/>
a) Respetuosa		No: <input type="checkbox"/>
b) Indiferente		¿Cuál?
c) Tensión/distante		_____
d) Amigable		Si respondió NO, pase a la pregunta 86.
e) De igualdad		
f) Tímida		
g) De solidaridad		
h) Otro		
¿Cuál? _____		

83. ¿Qué tipo de actividades y participación aproximada de estudiantes en las actividades que ha desarrollado en el último año?

Actividades	Año actual		Número aprox. de estudiantes
	Sí	No	
Actividades académicas	Sí	No	
Actividades deportivas	Sí	No	
Actividades culturales	Sí	No	
Actividades tecnológicos	Sí	No	
Actividades administrativas	Si	No	
Actividades lúdicas	Si	No	
Otro	Si	No	

¿Cuál? _____

84. ¿Cuántos docentes han participado en esas actividades con los estudiantes?

(Si no participó ningún otro docente, marque cero)

85. ¿Establece relaciones directas, por fuera de las institucionales, con grupos de padres de familia de los estudiantes de la institución educativa donde labora?

Sí:

No:

Si respondió NO, pase a la pregunta 87.

86. ¿Cuál es el principal motivo para establecer la relación con los padres de familia de los estudiantes? (marque las opciones necesarias)

Motivos relación con padres	x
Para el desarrollo académico de los estudiantes	
Para tratar asuntos disciplinarios de los estudiantes	
Posibilitar la integración y acercamiento de los padres/madres a la institución	
Para tratar proyectos conjuntos (académicos, culturales, etc.) con los padres/madres	
Otro	

¿Cuál? _____

87. En este año lectivo, ¿a qué tipo de actividad académica (formación, apoyo, liderazgo) está vinculado(a): (marque las opciones necesarias)

Tipo de actividad académica	X
Programa Todos a Aprender (PTA)	
Proyectos con la comunidad	
Proyectos con otras instituciones	
Proyectos relacionados con el Estado (Alcaldía, Gobernación, nación, etc.)	
Otro	
Ninguno	

¿Cuál? _____

<p>88. ¿En cuáles de los siguientes proyectos transversales participa en su institución educativa? (marque las opciones necesarias)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Proyectos transversales</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Proyectos ambientales</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Proyectos sobre sexualidad</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Proyectos relacionados con temas étnicos (afro, indígena, etc.)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Proyectos relacionados con niños necesidades especiales de aprendizaje</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Proyectos relacionados con niños con limitaciones permanentes (ver, oír, movilizarse, etc.)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ninguno</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Otro</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Proyectos transversales	X	Proyectos ambientales	<input type="checkbox"/>	Proyectos sobre sexualidad	<input type="checkbox"/>	Proyectos relacionados con temas étnicos (afro, indígena, etc.)	<input type="checkbox"/>	Proyectos relacionados con niños necesidades especiales de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	Proyectos relacionados con niños con limitaciones permanentes (ver, oír, movilizarse, etc.)	<input type="checkbox"/>	Ninguno	<input type="checkbox"/>	Otro	<input type="checkbox"/>	<p>89. Está vinculado con alguna red de orden académico (pedagógicas, científicas, ambientales):</p> <p>Sí: <input type="checkbox"/></p> <p>No: <input type="checkbox"/></p> <p>Si respondió NO, pase a la pregunta 94.</p>	<p>90. Nombre de la red:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>91. ¿Desde hace cuánto tiempo está vinculado a la referida red? (años):</p> <p><input type="text"/></p>			
Proyectos transversales	X																				
Proyectos ambientales	<input type="checkbox"/>																				
Proyectos sobre sexualidad	<input type="checkbox"/>																				
Proyectos relacionados con temas étnicos (afro, indígena, etc.)	<input type="checkbox"/>																				
Proyectos relacionados con niños necesidades especiales de aprendizaje	<input type="checkbox"/>																				
Proyectos relacionados con niños con limitaciones permanentes (ver, oír, movilizarse, etc.)	<input type="checkbox"/>																				
Ninguno	<input type="checkbox"/>																				
Otro	<input type="checkbox"/>																				
<p>92. ¿Cuál es el propósito principal de la red en la que usted está inscrito?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Propósito de la red</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Información académica</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Proyectos de investigación</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Para publicación de documentos</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Participación en eventos académicos (congresos, coloquios, debates, etc.)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Otro</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Propósito de la red	X	Información académica	<input type="checkbox"/>	Proyectos de investigación	<input type="checkbox"/>	Para publicación de documentos	<input type="checkbox"/>	Participación en eventos académicos (congresos, coloquios, debates, etc.)	<input type="checkbox"/>	Otro	<input type="checkbox"/>	<p>93. Comparte su participación en la red, con:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Quiénes participan</th> <th>X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Otros profesores de la institución educativa</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b) Profesores de otras instituciones educativas</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c) Otras personas</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál? _____</p>	Quiénes participan	X	a) Otros profesores de la institución educativa	<input type="checkbox"/>	b) Profesores de otras instituciones educativas	<input type="checkbox"/>	c) Otras personas	<input type="checkbox"/>
Propósito de la red	X																				
Información académica	<input type="checkbox"/>																				
Proyectos de investigación	<input type="checkbox"/>																				
Para publicación de documentos	<input type="checkbox"/>																				
Participación en eventos académicos (congresos, coloquios, debates, etc.)	<input type="checkbox"/>																				
Otro	<input type="checkbox"/>																				
Quiénes participan	X																				
a) Otros profesores de la institución educativa	<input type="checkbox"/>																				
b) Profesores de otras instituciones educativas	<input type="checkbox"/>																				
c) Otras personas	<input type="checkbox"/>																				
<p>94. En los dos últimos años, ¿ha desarrollado proyectos académicos de investigación o intervención con colegas docentes de su institución educativa?:</p> <p>Sí: <input type="checkbox"/></p> <p>No: <input type="checkbox"/></p> <p>Si respondió NO, pase a la pregunta 97.</p>	<p>95. ¿Son docentes de la misma área del conocimiento (matemática, lenguaje, etc.) suya?</p> <p>Sí: <input type="checkbox"/></p> <p>No: <input type="checkbox"/></p>																				

96. ¿Quién financió las investigaciones o publicaciones que realizó?

Institución que financió	Sí	No	¿Cuál institución financio?
Personal	Sí	No	N. A.
La institución donde labora	Sí	No	
Otra institución educativa	Sí	No	
La Alcaldía donde está adscrita la institución	Sí	No	
Una institución estatal	Sí	No	
Una institución del sector privado	Sí	No	
Otra	Sí	No	

97. ¿Cuál es la razón principal por la que decide adelantar proyectos y actividades académicas con los colegas?

Principal razón	X
Motivados por relaciones de amistad	
Cercanías en intereses académicos (investigación, publicación)	
Por solicitud de las directivas de la institución	
Interés de sacar a delante a la institución educativa	
Otra	

¿Cuál? _____

98. En los últimos cinco años, ¿ha publicado resultados de investigaciones de orden educativo o académico?

Sí:

No:

Observaciones:

!!!MUCHAS GRACIAS!!!

Sobre los autores

José Darío Sáenz

Doctor en Ciencias Sociales con énfasis en Estudios Políticos en Flacso-Quito (Ecuador). Magister en Estudios políticos de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y en Sociología de la Universidad del Valle. Especialista en teoría y Métodos de Investigación Sociológica de la Universidad del Valle. Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Estudios Sociales de la Universidad Santiago de Cali. Actualmente, profesor tiempo completo en la Universidad Icesi (Cali, Colombia).

Correo electrónico: jdsaenz@icesi.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8178-7671>

José Benito Garzón Montenegro

Doctor en Historia de la Universidad París 7 – Denis Diderot (Francia). Doctor en Humanidades, Magíster en Historia e Historiador de la Universidad del Valle (Colombia). Actualmente decano de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Lumen Gentium – Unicatólica (Cali, Colombia).

Correo electrónico: jgarzon@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5629-0401>

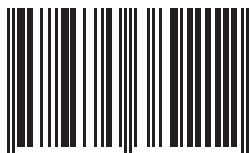


El libro de termino de editar en marzo de 2022.
En su preparación se emplearon tipos Adobe Garamond Pro
en 12/15 y 9/11.



El libro rescata la trayectoria individual y social del maestro relacionada con diversos asuntos subjetivos, familiares, sociales, políticos y culturales que determinan su función, es decir, se centra en el maestro como actor social. Se pregunta por las condiciones de educabilidad con las que el maestro ingresa en el aula y esto puede ayudar a comprender los efectos que su trabajo tiene sobre la educación de la niñez y la juventud en la actualidad. Además, se pregunta por los capitales culturales, por la manera en que esos docentes han sido formados y cómo a partir de ello están en condiciones para educar

Ana Lucía Paz Rueda



9 789585 389212