



“Un doctorado para barrer el salón”: Análisis de las trayectorias profesionales y las expectativas de futuro de docentes vinculados al Decreto 1278 de 2002 en Bogotá D.C.

Monografía de grado para optar por el título de:

Profesional en sociología

Programa de sociología

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Presentado por:

Salomón Mora Solano

Dirigido por:

Nathalia Urbano Canal

Segundo semestre, 2020

Agradecimientos

Creo que este trabajo no hubiera podido ser escrito sin las enseñanzas, las valiosas críticas y la fe común de varias personas a las que, sin ningún orden en particular, quiero agradecer. En primer lugar, le agradezco a mi familia por su paciencia y su valioso apoyo emocional y material durante este proceso. En especial a mi madre y a mi padre por el valor incalculable de sus constantes estímulos y críticas constructivas, y a mi hermana por regalarme parte de su preciado tiempo y trabajo para que durante estos meses pudiera dedicarme a escribir.

Después debe estar sin duda mi tutora, Nathalia Urbano Canal, puesto que este texto debe mucho a su gran habilidad analítica y a su paciente crítica y apoyo de principio a fin. También agradezco a la profesora Natalia Robledo por el empeño que puso en sus clases al leer y corregir las bases de este trabajo, y por su posterior apoyo. Así mismo, agradezco a la profesora Marcela Bautista por estimular mi mirada hacia este terreno analítico y brindarme valiosas ideas. Otra persona muy importante fue Nataly, quien me acompañó con sus valiosas lecturas, observaciones y conversaciones cotidianas frente a varios temas desarrollados en este manuscrito.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud hacia los maestros que me confiaron sus historias, sus recuerdos, sus sueños y esperanzas, sus silencios y sus voces. Ellos con sus relatos me permitieron acercar la mirada hacia la comprensión de complejas realidades de la educación y el trabajo docente. A ellos debo este trabajo.

Tabla de contenido

Introducción	4
Capítulo 1. La norma educativa: Nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002) ..	11
Antecedentes.....	11
¿Qué es la profesionalización docente?.....	15
Retrato demográfico del cuerpo docente.....	17
¿Cómo entender la norma en este estudio?.....	18
Principales implicaciones profesionales del Decreto 1278 de 2002.....	21
Consideraciones de la norma.....	23
Capítulo 2. Trayectorias profesionales de docentes en Bogotá D.C	26
Los perfiles docentes.....	26
Trayectorias profesionales.....	30
Experiencias de origen.....	31
Trayectorias de formación.....	34
Trayectorias laborales antes del ingreso al magisterio.....	44
Trayectorias magisteriales.....	47
Experiencias de asociatividad.....	55
Capítulo 3. Expectativas de futuro de docentes en Bogotá D.C	58
Premisas y dimensiones teóricas de los Anclajes socio existenciales.....	59
Expectativas de futuro frente al desarrollo laboral y profesional de los docentes.....	64
Expectativas de futuro frente al retiro y la vejez de los docentes.....	73
Conclusiones	78
Referencias bibliográficas	82

Introducción

En el momento mismo en que se movilizan todos los recursos de la vigilancia profesional y la simpatía personal, y nos arrancamos del adormecimiento de la atención que favorece la ilusión de lo ya visto y ya escuchado, entramos en la singularidad de la historia de una vida y comprendemos, a la vez en su unicidad y su generalidad, los dramas de una existencia.
P. Bourdieu, *La miseria del mundo*¹.

¿Cómo entender la relación entre las estructuras normativas de un Estado y los individuos que existen dentro de él? Tal vez esta es una de las preguntas centrales de la sociología, y de la base misma de las ciencias sociales y humanas. Por lo tanto es evidente que existe un gran número de formas para acercarse a ella. Sin entrar en extensas consideraciones teóricas, la sociología en su acepción clásica se ha referido a las estructuras como elementos privilegiados que constituyen al orden social y por supuesto, suponen una explicación *deductiva* de las experiencias individuales. Respecto a esto, el presente trabajo de grado se posiciona en el debate y se basa en la óptica conceptual de la sociologías del individuo. Esta propuesta ensaya un camino distinto y casi inverso al del pensamiento clásico, ya que desde un ejercicio *inductivo*, parte del fin de las concepciones sistemáticas totalizantes y mira hacia las experiencias personales para entender el actuar de los fenómenos colectivos. Más adelante profundizaremos en el tema, por el momento vale aclarar la posición teórica del estudio.

Ahora bien, la cuestión anterior nos sirve de base para presentar el tema de interés de esta monografía, el cual tiene que ver con la relación entre las experiencias de maestros de colegios oficiales en Bogotá y el marco normativo que regula su acceso y ejercicio laboral: el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002). Para comenzar, aclaremos que en Colombia existen dos estatutos² que “regulan los procesos de formación docente, las remuneraciones salariales, las prestaciones sociales, los mecanismos de evaluación y la estructura profesional de los docentes” (Bautista, 2009: 118). La vigencia simultánea de ambas reglamentaciones ha fragmentado el gremio docente en Colombia porque cada una implica un desarrollo profesional diferente.

El cambio de normatividad ha generado un cuerpo de “nuevos” maestros con condiciones laborales distintas, en materia de ingreso, formación, ascenso y permanencia

¹ Bourdieu, P. Comprender. En: Bourdieu, P. *La miseria del mundo*. (pp. 527-543). Buenos Aires. FCE.

² El antiguo Decreto 2277 de 1979, fruto del accionar del Movimiento Pedagógico y el Decreto 1278 de 2002 que busca la re-profesionalización de la docencia para mejorar su incidencia en la calidad educativa. Para efectos de interés, está el Decreto 804 de 1995 que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

(Orlando et al, 2007). Además, sus lógicas de funcionamiento, basada en las políticas neoliberales, han conducido a los docentes hacia la pérdida de garantías laborales y sociales, así como a un aumento de las incertidumbres individuales y colectivas. En concreto, el decreto 1278 ha incentivado la flexibilidad laboral, la fragmentación de los sindicatos y la caída sistemática de sus tasas de afiliación; la imposición de políticas de competitividad para mantener salarios deprimidos, y la pérdida de derechos laborales como la estabilidad en el escalafón, la seguridad pensional y las prestaciones sociales (Cerón, 2012; Gouveia, 2015).

Tales aspectos repercuten en las experiencias individuales de los docentes y abarcan dimensiones que van desde los más íntimo, como pueden ser sus emociones y aspiraciones a futuro hasta en su vida cotidiana a nivel profesional, laboral o familiar (Araujo, 2018). En este sentido, la relación que pueden tener estos actores sociales con la normatividad que rige su profesión configura un proceso que atraviesa sus trayectorias profesionales y sus expectativas personales. Además, explorar las experiencias particulares de algunos de estos docentes no solo permite ver los efectos de la norma en sus vidas, sino que también ayuda a entender cómo ellos actúan y responden frente a los desafíos que eso implica.

Dicho esto, el presente estudio aborda las trayectorias individuales de un conjunto de docentes de educación media que trabajan en colegios oficiales de Bogotá D.C. y que están regidos por el Decreto 1278 de 2002. Llegado a este punto, partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se han configurado las trayectorias profesionales y las expectativas de futuro de los docentes que se vincularon al magisterio en Bogotá D.C., después de la aprobación del Estatuto 1278 de 2002? Ahora, dentro de este marco de indagación, el objetivo principal es comprender tal proceso de configuración de las trayectorias profesionales y las expectativas de futuro de los docentes que se vincularon al magisterio en el Distrito después de la aprobación de esta norma.

El estudio se propone tres objetivos específicos. Primero, identificar las características fundamentales del momento sociohistórico donde se da la configuración del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) mediante el abordaje tanto del cambio educativo que antecedió a su implementación como de sus implicaciones profesionales. Segundo, analizar los *procesos de individuación* de los docentes regidos por el Estatuto 1278 de 2002 en Bogotá D.C., mediante la reconstrucción de sus trayectorias profesionales. Tercero, analizar los *anclajes socio existenciales* de los docentes que se rigen por el Estatuto

1278 en Bogotá D.C., teniendo en cuenta sus expectativas de futuro. Hay algunas nociones conceptuales en los objetivos que más adelante vamos a señalar con mayor detalle.

Ahora bien, el marco normativo que viven los docentes con los que hemos trabajado es el reflejo de un proceso socio histórico más amplio, ya que alude al tránsito del Estado hacia un modelo político y económico neoliberal, el cual ha incidido en los sectores educativos. Frente a esto, hemos explorado que la sociología, en cuanto a sus estudios sobre el profesorado, desde la década de 1980 ha intentado comprender estas nuevas condiciones a las que se enfrentan los docentes. Francia, España y algunos países latinoamericanos³ han sido los escenarios más prolíficos en cuanto a los estudios sobre las nuevas condiciones del mundo laboral docente y sus efectos en las experiencias individuales de los educadores.

A grandes rasgos, existen estudios que critican la creciente presión social hacia los docentes a favor de mayores esfuerzos por mejorar el rendimiento de los sistemas educativos. También trabajos que aluden a la creciente precarización laboral de este sector que se traduce en aspectos como la creciente individualización que generan las políticas, el deterioro del arraigo colectivo de los docentes, así como mayores niveles de deterioro físico y emocional. En América Latina se ha mantenido la discusión sobre los cambios acontecidos en las sociedades y su incidencia en las condiciones organizacionales del trabajo docente, así como en las identidades profesionales de quienes ejercen la ocupación. Además se ha hecho un largo estudio sobre el fenómeno de la profesionalización docente⁴. En Colombia⁵, se han estudiado los efectos de la política educativa, en este caso el Decreto 1278, principalmente en materia de calidad y cobertura, condiciones laborales, profesionalización docente, entre otras.

Ahora, esta monografía se concentra en tres ejes analíticos: “las transformaciones del mundo laboral docente”, “las trayectorias profesionales de los docentes” y “sus expectativas de futuro”. En sintonía con estas líneas, utilizamos un marco conceptual que se basa en la sociología del profesorado y en la sociología del individuo, con el fin de que con su articulación se obtengan distintas dimensiones de análisis. Así, por una parte, desde la

³En Francia, Maroy y Van Zanten (2007) y Tardif (2010; 2018) analizan la vida profesional de los docentes, desde las experiencias individuales y entre otras cosas, evalúan la precarización paulatina a la que conducen las políticas educativas descritas. En España, Esteve (1987) y Pérez (2006) han seguido un línea de estudio sobre los malestares psicológicos y sociales que viven los docentes en esta época.

⁴Autores como Tenti Fanfani (2006, 2007) y Señorino (2005) en Argentina; Ávalos (2006) y Mizala (2015) en Chile y Perú; Aguirre (2011) en México, han trabajado aspectos de profesionalización docente, identidad profesoral y análisis de políticas educativas de corte neoliberal, entre otras cosas.

⁵ Bautista (2009, 2017); Calvo (2015); Cifuentes (2013); Gómez (2013); Iregui, Melo y Ramos (2006) son algunas de las principales autoras sobre estos temas.

sociología del profesorado con la propuesta de Emilio Tenti Fanfani (2001, 2006, 2007) identificamos la aproximación conceptual que se ha hecho sobre los cambios en el oficio docente. Por otra parte, desde las sociologías del individuo con autores como Danilo Martuccelli (2005, 2007, 2010) y Kathya Araujo (2010, 2018) abordaremos las trayectorias y expectativas de futuro de los docentes, partiendo de la idea de que el individuo en la modernidad se convierte en un indicador de los procesos sociales a partir de sus experiencias.

Así, en principio, para estudiar los componentes de las políticas educativas actuales, en el marco de la transición de los Estados hacia un modelo económico y político neoliberal, trabajaremos con la noción de *profesionalización docente* desarrollada por Tenti Fanfani (2006). Este concepto ayuda a interpretar los efectos de los cambios sociales, las condiciones de trabajo y las nuevas demandas económicas que generaron las reformas educativas en los docentes. Tales situaciones se cristalizan en los nuevos desafíos y problemáticas que enfrentan los profesores como una mayor flexibilización, un nivel más alto de precarización, un mayor compromiso de sus personalidades en la competencia de sus funciones y demás.

Ligado a lo anterior, las sociologías del individuo nos permiten conceptualizar las trayectorias profesionales y expectativas de futuro de los docentes. Esta sociología parte de la intención por comprender a las sociedades contemporáneas, cada vez más heterogéneas y globalizadas, desde la realidad singular de los individuos⁶ (Martuccelli, 2007). Así, se busca identificar de manera simultánea la acción estructural en la producción de los individuos y las respuestas particulares de ellos frente a este proceso, en función de los distintos contextos. En esta negociación, se plantea la perspectiva analítica del *proceso de individuación* para entender, desde las experiencias individuales, el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico concreto (Martuccelli, 2007).

La *individuación* supone el estudio articulado de dos conceptos: las *pruebas sociales* y los *soportes*. Por una parte, a pesar de la evidente singularización de los individuos, las *pruebas sociales* son “desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos [pero compartidos] que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (Martuccelli, 2007:21). Cabe señalar que la *prueba social* incorpora dos niveles análiticos distintos pero

⁶Esta mirada no supone una desocialización, pues dada la manera como opera hoy la sociedad, la idea de homogeneidad disminuye, “abriendo la necesidad de estudios que tomen en cuenta las trayectorias individuales (...) Además, esta teoría se posiciona contra el modelo del individuo hipersocializado del funcionalismo y contra la versión del actor hiposocializado del individualismo metodológico” (Martuccelli, 2007:20).

que se articulan para estudiar empíricamente las complejas y heterogéneas vinculaciones entre las experiencias individuales y los procesos sociales. Así, por una parte, están aquellas evaluaciones que los individuos hacen sobre sí mismos y sobre lo que disponen en sus vidas. Por otra parte, está el proceso analítico que ejerce el investigador, tomando distancia de las trayectorias concretas, para construir vínculos entre lo social e individual

Ahora, por otro lado, los *soportes* son los medios “materiales o simbólicos, cercanos o lejanos, conscientes o inconscientes, activamente estructurados o pasivamente sufridos [pero] siempre reales en sus efectos (...) que le permiten al individuo tenerse en el mundo” (Martuccelli, 2005). Los *soportes* son la primera dimensión social del individuo, ya que permiten su existencia y proyección en la vida social. Vale advertir que si no tenemos en cuenta la noción de soportes podemos caer en visiones ideológicas del actor, al concebirlo como una figura “heroica” que configura su accionar más por “pasión” que por sus condiciones estructurales (Martuccelli, 2010).

Finalmente, para la discusión de las expectativas de futuro de los docentes se adopta la propuesta de la socióloga chilena Kathya Araujo (2018) quien sostiene que las personas de cara a los desafíos estructurales no solo muestran resistencia, sino que también desarrollan elementos que sostienen la ilusión y la posibilidad de poder tolerar o remontar las presiones y apremios de la vida social. En este sentido, utilizamos su concepto de *anclajes socio existenciales*, el cual opera en función de hacer soportable aquello insoportable de la vida, y entender las estrategias y proyecciones de cambio en cada individuo. Así, Araujo (2018) comenta que las expectativas de futuro son un tipo de *anclaje socio-existencial*, ya que mantienen viva la esperanza de un potencial cambio en las situaciones indeseadas o por lo menos, generan las motivaciones necesarias para afrontar los desafíos cotidianos.

Dejando esto por un lado, queda detenernos en las consideraciones metodológicas del estudio. Primero, el enfoque es de carácter cualitativo por lo que se pretende lograr un nivel de detalle y fineza que con otras metodologías puede ser inalcanzable⁷. Segundo, trabajar a partir de las sociologías del individuo implica reconocer que explorar las trayectorias individuales es verlas en un amplio escenario social que no se limita a un sentido biográfico. Por el contrario, se busca identificar la trama social inserta en la construcción de vida de las

⁷Compartiendo la postura de Taylor y Bogdan (1987), en este estudio es más pertinente la investigación cualitativa que la de carácter cuantitativo o mixto porque buscamos considerar a las personas, los escenarios o los grupos como un todo, irreductible a variables. Pretendemos llegar a conocer las palabras y actos de la gente a un nivel personal y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas con la sociedad.

personas. Tercero, por el nivel de detalle de interpretación que busca el estudio, se realizaron entrevistas a profundidad con enfoque comprensivo con cuatro docentes de educación media que laboran en colegios oficiales de Bogotá y que su régimen contractual con el Estado depende del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002)⁸.

Añadido a lo anterior, también se hizo una revisión documental técnico-burocrática del decreto en cuestión y de algunos textos periodísticos y panfletos sindicales con el fin de que en su conjunto doten de elementos contextuales a las trayectorias de los docentes. Además, se empleó el programa de codificación *Atlas.ti 8* para analizar la información recolectada tanto de las entrevistas como de los documentos señalados. Para este ejercicio se utilizó un conjunto de cuatro categorías de selección y análisis⁹. Este trabajo de grado pretende respetar los principios éticos de investigación señalados por la Universidad del Rosario¹⁰.

Este documento se compone de tres capítulos. En el primero se van a explorar los antecedentes del Decreto 1278 y se analizarán sus implicaciones laborales y sociales para los maestros. En el segundo capítulo se van a detallar las trayectorias profesionales de los docentes y analizar tanto los desafíos estructurales que las atraviesan como las respuestas, estrategias y soportes que ellos maquinan para garantizar su existencia. En el tercer capítulo, teniendo en cuenta las experiencias individuales, profesionales e institucionales que los docentes han tenido, se identificarán las expectativas de futuro y de cambio que ellos formulan.

Para finalizar, desde una posición personal, esta monografía pretende generar aportes hacia dos direcciones: la académica/universitaria y la vivencial/contextual. Ambas, si bien son distintas, *deben* confluir en un punto de diálogo en algún momento del proceso de investigación o -si es posible- de publicación. En este sentido, por un lado, esta investigación busca generar un punto de encuentro entre los estudios sobre los cambios educativos en torno

⁸Como criterio de selección para el estudio, se tuvo en cuenta que los docentes hayan ingresado al magisterio después del 2002, año de promulgación del decreto; que estén laborando en Bogotá; que hayan cursado una licenciatura como parte de su formación inicial, ya que el Estatuto permite el acceso de normalistas y otros profesionales; que al menos un docente haya ocupado un cargo directivo y finalmente que el grupo esté repartido entre hombres y mujeres.

⁹Hemos señalado las cuatro categorías de análisis como: 1) Pruebas sociales; 2) Soportes; 3) Individualismo metonímico; y 4) Anclajes socio existenciales.

¹⁰ Durante el estudio no se incurrió en acciones de plagio, falsificación de información, malversación de datos y demás aspectos que puedan afectar el ejercicio de producción académica. En el ejercicio de recolección de datos se garantizó el respeto a la dignidad individual y el anonimato de los docentes. Además, quienes participaron tuvieron total conocimiento de los intereses y ambiciones del estudio, a partir de un consentimiento informado que firmaron. Este estudio no comprometió la integridad física y emocional de ninguna persona.

a la profesionalización docente y las sociologías del individuo. Es decir, mostrar otra mirada teórica y proceso metodológico frente a los cambios normativos y experiencias profesionales de los docentes en relación a lo que se ha llevado a cabo hasta el momento. Por lo tanto, este texto en lugar de buscar una respuesta a los interrogantes de la investigación, quiere incentivar la imaginación sociológica frente un caso concreto.

Por otro lado, los encuentros que permitieron la recolección de datos para este estudio, generaron una *ruptura* en las cotidianidades de las personas, ya que las interacciones que se dieron durante las entrevistas, encuentros informales y demás momentos, invitaron a los participantes a reconstruir sus pasados, enfrentarse de nuevo a ellos y en ese proceso, reflexionar y cuestionarse frente a los episodios de sus vidas en relación con sus presentes y futuros. A su vez, este diálogo entre los terrenos empíricos y las teorías, influyó en la subjetividad del investigador, creando momentos de reflexividad en la construcción e implementación de sus herramientas de análisis. Dicho esto, lo que este texto puede aportar a los maestros es otra posibilidad de reflexión frente a sus relatos y una invitación hacia la mirada sociológica y a generar críticas frente a ella desde otros escenarios de pensamiento.

Capítulo 1. La norma educativa: Nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002)

Antecedentes

A grandes rasgos, es posible afirmar que en las últimas décadas del siglo XX se introdujo un cambio de lógica en las políticas educativas, reflejadas en reformas, estatutos y otras acciones, del Estado colombiano¹¹. Se ejerció un tránsito desde el modelo educativo universalista e integrador dirigido a la formación de ciudadanos, donde el Estado “benevolente” era el principal garante de las oportunidades educativas, a un modelo individualista y liberal enfocado hacia la formación de capital humano que pudiese integrarse a un sistema de interdependencia global (Marrero y Hernández, 2006). En tal transición se identifica una nueva relación entre política y economía, donde lo político queda supeditado a los intereses económicos. En este sentido, el ascenso de teorías económicas vinculadas al mercado, junto con “la mundialización de las relaciones comerciales y el desarrollo de nuevas tecnologías, en particular el internet, generó un cosmovisión ‘global’ sobre la educación, en la que [hasta hoy] se han generalizado conceptos, indicadores y mecanismos para valorar y promover el desarrollo de la educación” (Díaz & Inclán, 2000: 6).

Como se puede intuir a partir de lo anterior, durante estos últimos años se fortaleció la idea de que una educación de calidad es una vía segura hacia el desarrollo económico de los países, así como un factor indispensable en la disminución de las desigualdades sociales (Peters, 2014). De esta manera, la calidad en el sector se volvió una meta central en las agendas políticas. En Colombia particularmente, se coincidió en que los docentes son un elemento clave en la constitución de esta calidad, por ende, a partir desde la Ley 115 de 1994 pero en especial, mediante el Decreto 1278 de 2002, el Estado se empezó a preocupar por mejorar la formación y el rendimiento laboral de sus maestros.

Para entender con mayor amplitud este cambio educativo en el que se ha visto envuelto el cuerpo docente estatal, Bowe y Ball (1992, citado en Esteve 2006) invitan a entender el proceso a partir de tres dimensiones distintas: en primer lugar, la dimensión macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar, la dimensión

¹¹Para una explicación más amplia de la influencia de las políticas neoliberales dentro del sistema educativo en Colombia ver: Useche Arévalo, A. (2002). Neoliberalismo, Educación y Desarrollo Económico en Colombia. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 2(2), 73-106.

político-administrativa de un Estado que por medio de leyes y decretos pretende modificar, a veces infructuosamente, las realidades del sector o incluso las mentalidades de los actores; en tercer lugar, la dimensión práctica que hace referencia al trabajo real de los docentes y centros educativos.

Con lo anterior en mente, a continuación se intentará reconstruir los principales elementos políticos, económicos y sociales que anteceden, tanto al Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), como al cambio educativo en general. Desde el contexto macro del cambio educativo surgió una transformación frente a la concepción que se tenía de la educación, la cual se difundió por medio de diversos organismos internacionales que ingresaron a la región como parte de un paquete de estrategias para sanear las crisis económicas que vivían los países latinoamericanos para esa época¹². Tal concepción de la educación como catalizador del desarrollo partió del reconocimiento de la crisis interna de los sistemas educativos y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización (Díaz & Inclán, 2000). Así se identifican problemas vinculados a la falta de calidad y cobertura, los altos niveles de repetición y la perduración de anacrónicos modelos de enseñanza.

Debido a esto, surgió del discurso de estos actores internacionales una necesidad por aumentar el potencial científico y tecnológico por medio de la educación de calidad y con cobertura para llegar a una mayor equidad social, una democracia más sólida y unos niveles de desigualdad menores¹³. Para organismos multilaterales como la Cepal, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, tal proceso se estuvo llevando con éxito desde décadas atrás, sin embargo, en algunos países, incluyendo Colombia, la calidad en la formación de sus estudiantes seguía siendo uno de los principales desafíos para los gobiernos. De manera que se formularon acciones para enfrentar dicha problemática, una de las cuales fue focalizar los esfuerzos estatales por mejorar la formación y el rendimiento laboral de los educadores.

¹² Según Sarmiento Palacio (1990), a partir de 1982 estalló lo que se denomina como la “década perdida de América Latina” que fue un periodo de profunda crisis financiera en la región debido a que los países que habían sido receptores de préstamos externos alcanzaron niveles tan elevados de endeudamiento que no fueron capaces de hacer frente a sus compromisos de pago. Esto desató un desaceleramiento del modelo de crecimiento económico por sustitución de importaciones y obligó a los países a convertirse en exportadores netos.

¹³ Para profundizar en el tema ver en: United Nations, & Cepal-Unesco (Eds.). (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (2. ed). Santiago de Chile: Naciones Unidas.

A partir de esta situación, los gobiernos empezaron a adoptar de estos organismos externos exigencias hacia los docentes como un sistema de capacitación en servicio más riguroso y constante que se acercara a los contextos de los educadores por medio de las nuevas tecnologías. De manera que hubo un mayor auge en la formación a distancia con respecto a nuevas formas y prácticas de enseñanza. En paralelo, surgió la idea de que los docentes debían obtener una preparación pedagógica más breve, en compensación con una formación disciplinar que entre otras cosas, les permitiera acceder a posgrados y a entrar a competir con otros profesionales para así “mejorar” su rendimientos laborales (Cepal-Unesco, 1992).

Más adelante, gracias a una mayor inversión de capital para la educación¹⁴ -tendientes a un mayor gasto social en los noventa- surgieron otras estrategias enfocadas hacia el aumento de la cobertura y la mejora en la calidad educativa, como la necesidad de empezar a evaluar a los docentes y vincular esto con las posibilidades de ascenso, revisar los libros de texto y los planes de mejoramiento internos de cada establecimiento educativo, entre otras cosas¹⁵. Todos estos esfuerzos y acciones ilustran una urgente necesidad por profesionalizar a los docentes, estructurar internamente el desarrollo profesoral a partir de méritos, exigencias y rendimientos con el fin de elevar la legitimidad y prestigio social a la que se enfrentan los maestros y de esta manera, mejorar la calidad educativa (Banco Mundial, 1994). Cabe agregar que a pesar de que se trató de mejorar la eficiencia del sector, las condiciones sociales y ocupacionales de los docentes no fueron más favorables, por el contrario -como se expondrá más adelante- han ido en detrimento.

Ahora bien, desde la dimensión político-administrativa del Estado colombiano, se observa que a partir de la Constitución de 1991 se adoptó este sentimiento de crisis frente al sistema educativo y por ende, se replicaron tales tipo de reformas en el sector (Orlando, et al, 2007). Con la Constitución de 1991, entonces se decretó la educación como un derecho universal que debía ser garantizado en los próximos años por lo cual, a principios de esta década se iniciaron una serie de planes gubernamentales que le apuntaban a mejorar la

¹⁴ Según el informe del BID en 1998, *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, en la última década del siglo XX casi el 20% de los préstamos otorgados a países “subdesarrollados” iban dirigidos a fortalecer el sector educativo en materia de calidad y cobertura. Así mismo, el gasto del MEN creció más del doble de 1980 al 2000, pues pasó de asignar 100.000 millones de pesos a más de 350.000 millones de pesos para el gasto en el sector (Lebot, 1972).

¹⁵ Ver en: Banco Mundial (1992) Educación primaria. Documento de Política. Washington. Wolff L. Schiefelbein, E. Valenzuela, J. (1994) *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe*. Documento para discusión del Banco Mundial no 257/s. Washington.

eficiencia burocrática del sector y la descentralización de los establecimientos educativos. Entre estas acciones estuvo el Programa de Ampliación de la Cobertura y el Mejoramiento de la Calidad en la Educación Secundaria (Paces) un programa decenal que le apuntaba a que al final del siglo XX Colombia pudiera garantizar una cobertura casi total a las necesidades educativas del país, así como posicionarse entre los mejores sistemas de la región.

En términos reales, este proceso incrementó al doble el gasto público dirigido a la educación, elevó las tasas de escolaridad bruta en primaria a su totalidad en el año 2000, y en secundaria pasó del 40.7% en 1986 a 70.5% al 2000; por su parte la relación docente-alumno también mejoró al haber más educadores en el sector¹⁶. No obstante, la calidad de la educación por el contrario seguía siendo deficiente, en gran medida, explicada por la baja eficiencia del sistema. Paralelo a lo anterior, en esta década se implementó la Ley 115 de 1994¹⁷ que condensó tales necesidades de mejora con el fin de reestructurar todo el sector, empezando por la profesionalización de los educadores. Frente a esto, autores como Aldana (2008), Giraldo & De la Cruz (2016) y Pulido (2007) sostiene que la implementación de estas políticas estuvo acompañada de una serie de resistencias sociales por parte de sindicatos y asociaciones docentes.

En el caso concreto de la situación profesoral, “estos enfrentamientos pueden asociarse al marcado interés de las reformas por mejorar la ‘calidad profesional’ de los docentes pero no su calidad de vida” (Bautista, 2009: 112). El Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), particularmente, refleja cómo los maestros se han resistido a este tipo de políticas dado que ven peligrar sus condiciones económicas y laborales, que muchas veces han logrado por medio de luchas asociativas. Cabe resaltar que durante la implementación del decreto 1278, los organismos docentes evidenciaron un descontento general por la intromisión de las políticas neoliberales sin su

¹⁶ Para datos más detallados ver: Ramírez y Téllez (2006) *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX Borradores de Economía*, 379. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

¹⁷ La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) es una propuesta de reforma a la educación de largo alcance donde entre sus aspectos más importantes está haber alcanzado una autonomía escolar donde el Estado no puede imponer contenido sin un diálogo con las entidades de cada contexto. Además, dentro de este proceso de descentralización los docentes empiezan a experimentar cambios en sus funciones, el Estado se preocupa más por su evaluación, reconoce la necesidad de formarlos en posgrados y empieza a depurar un gran cuerpo de docentes ya jubilados que seguían dando clases; esto con el fin de permitir el ingreso de nuevos profesionales y aligerar el aparato de costos en el magisterio (Giraldo & De la Cruz, 2016).

consulta previa (Pulido, 2007). Incluso la promulgación de tal norma ha sido vista como una derrota clara del sindicalismo docente en Colombia¹⁸.

La última dimensión del cambio educativo se refiere a los efectos concretos que han experimentado los centros educativos y sus docentes debido a las regulaciones del Estado colombiano. La existencia actual del Estatuto 1278 de 2002 ha generado prácticas y experiencias docentes muy particulares que más allá de encontrar en ellas unos antecedentes, es propósito de este estudio aproximarse a esa relación entre las normas y los individuos que se enfrentan a ellas; en este trabajo, tal proceso se traduce en la relación del Decreto 1278 y las trayectorias individuales de los docentes. Para dicho propósito, primero, en este capítulo se va a realizar un abordaje desde la sociología de las normas de los principales efectos del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. En los siguientes capítulos presentaremos casos de biografías de docentes influenciadas, entre otros factores, por este fenómeno.

¿Qué es la profesionalización docente?

La profesionalización de los docentes es una discusión que como hemos observado tiende a ocupar un lugar central en la política educativa de varios países, sin embargo, de esto no se sigue que sea un debate de proposiciones y acciones técnicas desarrolladas únicamente desde el Estado. En esta discusión sociológica compartimos el argumento de Emilio Tenti Fanfani, quien señala que “este es un caso donde está en juego la cuestión de la autonomía en el trabajo docente” (Tenti, 2006:119). Por lo tanto, el sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde confluyen distintos actores, colectivos e intereses, además de que se enmarca en transformaciones sociales y del propio sistema educativo (Tenti, 2006). Aquí vemos entonces que la profesionalización docente es producto de una serie de procesos estructurales que interpelan las prácticas e identidades docentes, y por ende, genera nuevos desafíos y problemáticas en las experiencias cotidianas de ellos.

Es de suponer que para ejercer un trabajo sociológico, más o menos riguroso, no se deben adoptar definiciones literales, por ende, para entender la profesionalización docente podemos partir de tres factores explicativos. Dicho esto, por una parte, como invita a reflexionar el filósofo Gilles Deleuze (1990, citado en Tenti, 2007) la profesionalización es

¹⁸ Para autores como Aldana (2008) y Pulido (2007) la creación de un nuevo estatuto docente, entre otras cosas, fragmentó la capacidad de representación social de los sindicatos, ya que no solo dividió el cuerpo docente sino que le mostró a algunos profesores que el sindicato no tiene una capacidad de enfrentamiento con las políticas del Estado que pueden afectar sus intereses.

un ejercicio característico de las sociedades capitalistas que ya no responden a patrones clásicos de organización burocrática. Esto implica que comienzan a ser sociedades “de control” en las que la dominación por medio de normas y mandatos “empiezan a ejercer una especie de efecto estructural sobre los individuos a tal punto que los invita a implicarse en ‘cuerpo y alma’ en los procesos de producción capitalista” (Tenti, 2007: 344).

De la mano con lo anterior, el segundo factor explicativo, siguiendo a Tenti (2006) y a Lang (1999) se debe a cambios en la estructura interna de las centros educativos donde laboran los docentes. Desde hace algún tiempo los maestros se enfrentan al desafío de atender un mayor número de estudiantes con características también más diversas, además se han enfrentado al estigma cada vez más evidente de que son parte de una “cuasi-profesión”, así como a un nuevo escenario social en el que se les impone nuevas relaciones de poder con sus estudiantes bajo las cuales, los antiguos modelos de enseñanza no tienen cabida. Ambos factores, cada uno de distinta dimensión, han impulsado una acción del Estado por reglamentar, especializar, estructurar e institucionalizar la profesión docente (Cubillos, 2013). Esto con el fin de que los gobiernos tengan una mayor potestad frente a cómo los docentes desde sus funciones y subjetividades deben conducirse hacia los intereses económicos y políticos que se les ha propuesto.

Por último, el tercer plano para entender la profesionalización docente parte de las contradicciones y diálogos que emanan de la confluencia entre los dos momentos estructurales ya descritos y las experiencias concretas de los docentes como individuos. El panorama que se gesta por el hecho de que el Estado busca regular la profesión docente es que “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 sus alumnos [las condiciones contractuales y burocráticas], y la sociedad” (Dubet, 2000:19, citado en Tenti, 2006).

Con todo lo anterior, en breve, podemos señalar que la profesionalización docente es producto de un proceso de cambio social que se inserta en el sistema educativo, específicamente en el marco normativo docente, busca mejorar la calidad del sector por medio de la formación y selección de “mejores” profesionales. Además, se desarrolla en dos direcciones, por un lado, desde un mayor ejercicio estatal por reglamentar e institucionalizar la formación, acceso y promoción de los docentes dentro del sector oficial. Por otro lado, a

partir de un mayor control de las subjetividades de los docentes, generando en ellos nuevos tipos desafíos y soportes profesionales y sociales enmarcados en sus experiencias.

Retrato demográfico del cuerpo docente¹⁹

En general, en Colombia el cuerpo docente oficial se compone de 318.655 educadores, de estos, 299.017 se desempeñan en cargos vinculados al aula y 19.638 en cargos directivos²⁰. El 93, 6% de los docentes se encuentran repartidos en los niveles de primaria, secundaria y media; el restante se encuentra en preescolar, en este último hay 18.819 docentes, mientras que en primaria hay 138.036 y en secundaria y media 136.938. Si bien, en primaria los maestros dictan todas las materias, desde secundaria estos se especializan por áreas de enseñanza. Matemáticas, castellano y sociales son las disciplinas con más docentes (45%); por su parte, filosofía, física y ética son las áreas con menor número (7%).

Ahora bien, la profesión docente es predominantemente femenina con el 64.9% de la planta docente, y posee una edad promedio de 47.4 años. En añadidura, se evidencia que en primaria tres cuartas partes del cuerpo docente son mujeres, mientras que a partir de secundaria están más repartidos siendo un poco más de la mitad (52%) mujeres. En contraste se observa que si bien, las funciones dentro del aula en su mayoría son realizadas por maestras, en el área directiva ellas solo componen 43% del total de directivos docentes. El promedio de edad de los directivos es 52.4 años y de los maestros en aula es de 46.7 años; no obstante, cabe resaltar que en primaria la edad promedio es ligeramente mayor.

Según Bonilla-Mejía y otros autores (2018) la edad de los docentes está correlacionada con las posibilidades de obtener un nombramiento en propiedad, ya que en primaria donde la mayoría de los docentes son mayores, el 84.6 % está nombrado. Por el contrario, a partir de secundaria, donde hay docentes más jóvenes, el 76.5 % posee tal categoría²¹. En total, en el país el 79.6% de los docentes y el 96.6% de los directivos están nombrados en propiedad, el porcentaje restante son provisionales o están en periodo de

¹⁹ La siguiente información proviene de los registros oficiales del Ministerio de Educación Nacional, específicamente, del Anexo 3A de la Resolución 166. Son datos aproximados del 2017.

²⁰ Según el informe del Banco de la República, *¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales*, (2018), los cargos vinculados al aula incluyen además del visión tradicional del enseñante, “docentes con funciones de apoyo, docentes con funciones de orientador, docentes con funciones de tutor y docentes líder de apoyo. Los cargos directivos corresponden a coordinador, director rural y rector” (Bonilla-Mejía, Et. al., 2018: 5).

²¹ Para (Bonilla, et al, 2018) y (Ayala, 2017) la inestabilidad laboral de los docentes provisionales, debido a su constante tránsito entre colegios y el sentimiento de desarraigo institucionales, genera efectos negativos en las funciones docentes y por ende el desempeño de los estudiantes.

prueba. La característica etaria está asociada al estatuto docente, ya que desde secundaria la mayoría de los docentes (58.3%) se rigen por el decreto 1278 de 2002, mientras que en primaria solo lo hace el 48.2%. En total, el 53.2% de los maestros y el 32,3% de los directivos en Colombia se rigen bajo el Nuevo Estatuto²².

En cuanto a formación, casi la totalidad de los docentes tiene por lo menos un título universitario, no obstante, en secundaria es mucho mayor el nivel de posgrado (42.2%) que en primaria (37.4%). En paralelo al contexto cercano al estudio, en Bogotá las cifras son similares. El 57% de los docentes de la ciudad se encuentran bajo el nuevo marco normativo, y de estos el 63% son mujeres; además, el promedio etario es de 37 años, lo que implica que estamos frente a una generación profesoral joven con miras hacia una clara sustitución demográfica del anterior estatuto docente. Por último, como era de esperarse, en la capital del país el 96% de los docentes del actual estatuto tienen formación universitaria y el 73% algún tipo de posgrado que va desde especialización (30%), maestría (41%) o doctorado (2%)²³.

¿Cómo entender la norma en este estudio?

Desde sus comienzos, la sociología se ha preocupado por el estudio de las normas, ya que las considera “como factores que inciden en la producción y reproducción de la vida social como un todo, y en las prácticas de sus agentes” (Bautista, 2009:116). A pesar de que las dos grandes tradiciones de pensamiento sociológico (Funcionalismo-estructuralismo y sociología de la comprensión) tienen profundas diferencias para entender la función de la norma en la vida social, ambas coinciden en que esta es producto de un aparato institucional, usualmente colectivo, que regula, permite o contiene las relaciones y actos de los individuos dentro de una sociedad. Por consiguiente, para este momento de la sociología, la norma es leída como el producto de un programa institucional único y coherente que da unos marcos esenciales por los cuales se comprende la acción humana (Martuccelli, 2007).

Ahora bien, en las sociedades actuales las instituciones están obrando de distinta manera, entre otras cosas, porque ya no funcionan como fieles rutas de acción para las personas, por ende, la sociología ha cambiado también la forma de razonar los marcos normativos. Frente a esto, Martuccelli (2007) plantea que estamos viviendo en una *modernidad reflexiva* a

²² Este cálculo no incluye a la población de preescolar. Se observa además que en tanto los docentes del Nuevo Estatuto están siendo más, existe un proceso de transición demográfica hacia el Estatuto Único.

²³ Cifras obtenidas del informe “Los docentes del nuevo estatuto Una aproximación a sus condiciones sociales, académicas y profesionales en el marco del Decreto 1278 de 2002”, presentado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico del Distrito en el 2015.

causa de la inflexión de los roles tradicionales que nos otorgaban las instituciones y sus normas. Por lo tanto, cada vez nos encontramos en la obligación de establecer nuevos términos y relaciones con los escenarios a los que nos enfrentamos utilizando de manera aún más frecuente nuestra condición de reflexividad.

Ha sido indispensable que la sociología le dé más atención a lo que hacemos los individuos frente a estas situaciones donde la estructura ya no necesariamente nos delimita como sujetos sociales. Por esta situación, en particular Giddens (1998, citado en Cambiasso, 2011), plantea que la estructura no debe ser concebida ni como algo externo a los individuos ni debe asimilarse con constreñimiento, debido a que es constrictiva y habilitante al mismo tiempo. De modo que, en su teoría de la estructuración el momento de producción de la acción es también un momento de reproducción en el contexto en que se desarrolla la vida social. He aquí, entonces la idea de que la producción y reproducción social se constituye a partir de un dualismo -o una interacción- entre las estructuras y los agentes (Giddens, 1995).

Esto nos lleva a afirmar, bajo lectura propia, que Giddens entiende lo estructural como una norma, pues él define que las reglas son propiedades estructurales que utilizan los actores para orientarse en el mundo social. Las normas facilitan las prácticas pero también imponen restricciones dado que definen un tipo de comportamiento que se espera que realicen los actores sociales (Cambiasso, 2011). Asimismo, las reglas dan un carácter rutinario a la acción social y dotan de sentido a las instituciones; entonces la noción de acción supone la de institución y viceversa (Giddens, 1998). En contraste, frente al conocimiento de tal marco normativo los individuos son capaces de interpretar sus actos, y ese el quid del asunto sobre este razonamiento teórico de la norma, pues tal ejercicio individual es lo que da cabida a lo que ya se ha señalado como *reflexividad*.

Para Giddens (1998) la reflexividad no debe entenderse como mera auto-conciencia sino como el registro del fluir de la vida social. Las acciones de un individuo obedecen a razones y este es capaz de abundar discursivamente sobre ellas. En últimas, este ejercicio reflexivo supone una racionalización sobre lo que hace el individuo a partir de lo que se le dicta, a tal punto que este puede ser capaz de reproducir la acción, omitirla o incluso cambiarla (Giddens, 1998). Ahora, si se toma como punto de partida esta idea y rescatamos las características de la modernidad reflexiva que señala Martuccelli (2007) entonces entendemos que si bien estamos ante unas instituciones que nos ofrecen un conjunto de normas, estas ya no son capaces de dictarnos rutas de acción ni soluciones a los problemas,

por lo tanto “es necesario constantemente [y cada vez más frecuente] que los individuos regresemos narrativa y reflexivamente sobre nosotros mismos” (Martuccelli, 2007: 19). En otras palabras, estamos ante instituciones que nos obligan cada vez más a individualizarnos, de esta manera, ya la cuestión no es saber si los individuos estamos o no marcados por los planes institucionales, sino cómo respondemos, vivimos y nos enfrentamos a estos.

Mirándolo de la forma descrita entonces el retorno reflexivo sobre nosotros mismos incrementa nuestras capacidades de acción para reconocer, evaluar o transformar las trayectorias que estamos llevando a cabo a partir de las normas que vivimos. Esto con el fin de generarnos -siguiendo los conceptos de Giddens- una *seguridad ontológica* frente al sin fin de experiencias que la modernidad nos genera. Ahora bien, por último valdría preguntarse ¿qué sucede cuando a pesar de que existen instituciones que generan normas, los individuos viven un sentimiento de total desvinculación? Martuccelli nos invita a interpretar la reflexividad a un nivel de mayor singularidad donde esta se vuelve la base de una serie de luchas cotidianas o estrategias individuales²⁴.

Este autor presenta el concepto de *individualismo metonímico*²⁵ como un proyecto de sujeto latinoamericano que al contrario que sus pares norteamericanos o europeos, ha vivido ajeno o en paralelo (no necesariamente desamparado) a cualquier proyecto político o institucional. Ante tal situación este tipo de individuo pone en juego todas sus habilidades y responsabilidades a nivel personal para enfrentarse a cada desafío, es el reflejo del “individualismo de un hiper-actor que tiene que hacer frente, en cada situación a los límites del Estado social nacional, a los abusos de los otros, a las espirales caleidoscópicas del proyecto reglamentador, al necesario entretejimiento de ciertos soportes y relaciones sociales” (Martuccelli, 2015: 247).

Habría que decir, finalmente que este razonamiento teórico de las normas, el cual parte de la propuesta de Giddens por la reflexividad y se cimenta en un crítica latinoamericana a la relación entre individuos e instituciones por parte de Martuccelli, nos ayuda a entender las implicaciones de la norma educativa en las trayectorias docentes a nivel

²⁴ Desde la sociología de la individuación se entiende la noción de estrategia como la capacidad de los individuos de movilizar recursos de distinta naturaleza (materiales, sociales, emocionales o simbólicos) para lograr sus objetivos o en general, enfrentar los desafíos y pruebas sociales que les imponen. Las estrategias se establecen dentro del marco de las expectativas y metas que los individuos pretenden lograr y además, estas últimas fungen como un soporte motiva a los individuos a seguir con sus vidas.

²⁵ Este concepto aparece desarrollado por el autor en el capítulo 6, “El individualismo metonímico” en *Lima y sus arenas. Poderes sociales y jerarquías culturales*.

del actor. Por tanto, el objetivo del siguiente apartado será explorar las principales implicaciones profesionales que ha traído consigo el Estatuto 1278 al cuerpo docente, y analizar sus principales efectos. Esto último nos dará cabida a que en los siguientes capítulos reflexionemos sobre las implicaciones de la norma a un nivel más próximo a las biografías de algunos profesores.

Principales implicaciones profesionales del Decreto 1278 de 2002

En la actualidad existen dos tipos de estatutos que en paralelo regulan la relación del Estado con los educadores a su servicio. Por una parte, está el Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979) que reglamenta las funciones de los profesores “antiguos” y por otro parte está el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002)²⁶ que básicamente rige a una generación de “nuevos” profesores. El objetivo del Estado es que en los próximos años se dé una transición generacional de docentes hacia el Decreto 1278 para concretar un estatuto único. Ahora bien, “las condiciones que establecen [ambos] decretos ubican a cada uno de los grupos de docentes en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por elementos distintos, de acuerdo al estatuto docente que los rija” (Bautista, 2009: 118).

Con el fin de resaltar las principales implicaciones profesionales del actual estatuto docente es necesario comparar, al menos de manera general, algunos de sus elementos con los del anterior decreto²⁷. Dicho esto, en cuanto a formación e ingreso a la carrera docente, de acuerdo con la lectura del Decreto 2277 de 1979, antes quienes querían ser educadores se formaban como licenciados o normalista en distintas áreas del proceso de enseñanza como pedagogía, lúdica o didáctica, además, recibían formación en todas las disciplinas como por ejemplo, matemáticas o español, y en el proceso de enseñanza ambos núcleos tenían la misma importancia. Ahora, con el Estatuto 1278 se ha dado primacía a la formación especializada de disciplinas y “aquella formación pedagógica y didáctica que conformaba la identidad docente deja su centralidad y empieza a ser algo relativo y contingente” (Bautista, 2009: 120).

²⁶ También existe el Decreto 804 de 1995 que reglamenta la función de los educadores al servicio de grupos étnicos pero por su especificidad y nula relación con los objetivos de este estudio se prefiere obviar.

²⁷ Para una lectura más amplia sobre el tema ver: Bautista, M. (2009). *Revista Colombiana de Sociología. La profesionalización docente*. Vol 33. No.2. (pp. 111-131), y Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente*. (Tesis Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.

Este proceso trae consigo dos cambios. Por una lado, que los programas universitarios especializados tanto en licenciatura como en posgrados sean cada vez más requeridos por los futuros y actuales docentes. Esto ha generado el detrimento de las Escuelas Normales en las urbes y en menor medida en las zonas rurales, pues históricamente el foco de enseñanza de estos establecimientos son las áreas que hoy se encuentran subvaloradas. Ahora, por otro lado, este nuevo contexto marca un panorama frente a quien puede ser docente. Si bien, antes solo eran docentes quienes acreditaban una formación como tal, ahora pueden serlo otros profesionales que acrediten conocimientos sobre la disciplina que buscan impartir. Para ilustrar, por ejemplo, con este decreto un ingeniero podría dictar clases en matemáticas o un abogado en ciencias sociales.

Ahora bien, otro alcance de la norma es que la función docente ya no es solo de carácter profesional, en cuanto a su rol dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora comprende un gran número de prácticas y procesos que involucran toda la individualidad profesional e incluso personal de quien enseña; solo como ejemplo, el nuevo estatuto requiere educadores capaces de orientar psicoemocionalmente a los estudiantes, atender a las comunidades fuera del colegio y participar en escenarios que van desde lo deportivo hasta lo administrativo. Vale reflexionar si los docentes son capaces de cumplir con este modelo ideal de profesional que se les impone.

Hasta aquí, esta descripción sería incompleta si no tenemos en cuenta el factor evaluativo como un elemento transversal a toda la carrera docente y que fue el cambio más significativo que dio el estatuto. En este contexto, la evaluación es el fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente²⁸. Actualmente están reglamentadas tres tipos de evaluación para los educadores y cada una compromete un momento de la carrera docente. Para ingresar al magisterio los aspirantes deben presentar un concurso de méritos que evalúa aptitudes fundamentales para desempeñarse como educador. Luego deben presentar un periodo de prueba que dura alrededor de un año escolar, en esta etapa el docente novicio se enfrenta a las prácticas propias de la enseñanza oficial, al final es evaluado tanto por sus directivos como por agentes de la secretaría de educación de su zona.

²⁸ Según el artículo 16 de la norma citada, en la carrera docente la evaluación -como elemento central- garantiza la igualdad de oportunidades para cualquier sujeto que con las habilidades y conocimientos que se requieren, pueda optar o mantener un puesto docente.

La permanencia en la carrera también depende de un proceso evaluativo, pues durante tres momentos de cada año escolar los docentes pasan por una medición de desempeño. Tal proceso consiste en examinar el dominio de estrategias, conocimientos y demás aspectos que dependen de la labor en el aula. Todo este proceso, por lo menos en el discurso normativo, se da con el fin de “promover” el continuo desarrollo profesional pero claro está, por medio de la constante competencia por mantener el puesto de trabajo, ya que de no aprobar tales evaluaciones los docentes son depuestos de sus funciones. Cabe agregar que esta forma de garantizar la permanencia ha sido duramente criticada por los docentes del Decreto 1278, ya que no les transmite estabilidad laboral ni garantías de igualdad con respecto a sus compañeros del anterior estatuto para quienes su puesto no depende de los méritos evaluados.

En cuanto a la promoción en el Escalafón Nacional Docente, el reciente estatuto rompe la lógica impuesta por el Decreto 2277 que consiste en que solo basta el tiempo de servicio para ascender. En contraste, los “nuevos” docentes se promocionan -o incluso reciben incentivos- por medio de títulos universitarios, siempre y cuando aprueben una evaluación de competencias vía concurso. Esto implica que los docentes presentan una prueba de la cual los resultados que obtengan, los posiciona de manera descendente y solo aquellos que obtienen los primeros resultados reciben mejoras salariales. Cabe señalar que la cantidad de ascensos depende de la capacidad presupuestal de las entidades territoriales. Finalmente como plantea Bautista (2009) la implicación más notable del Decreto 1278 es que la carrera de los “nuevos” docentes es el resultado de una competitiva labor cotidiana.

Consideraciones de la norma

El cambio educativo que dio cabida a la instauración del actual estatuto profesoral en Colombia se dio a la luz de una línea de *revoluciones silenciosas*²⁹. Este concepto implica pensar que dentro de un contexto de profundo cambio social que va, desde enormes transformaciones en los sistemas educativos, hasta la instauración de nuevas normas, están los individuos quienes también interiorizan, a veces mediante serias resistencias, los discursos normativos, las problemáticas con las que son creados y sus motivaciones (Esteve, 2006). En otros términos, la idea que se pretende argumentar es que el discurso con el que se

²⁹ Concepto presentado por: Esteve, J (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente” En: Fanfani, E. T. (Comp.). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Primera edición). (pp.19-69). Argentina. Ed. Siglo XXI.

ha forjado el Estatuto de Profesionalización Docente crea un *tipo ideal* del rol docente con el cual los individuos se encuentran en una constante relación dialéctica.

Lo anterior genera que, aunque los docentes no estén de acuerdo con los marcos normativos implementados, su comparación con el *tipo ideal* que se les plantea es inevitable, de manera que crean un reflejo de los ideales de su rol e interiorizan las preocupaciones de los gobiernos del momento. A lo anterior hay que agregarle que estas políticas, en concreto el Decreto 1278, son descontextualizadas y no obedecen a las realidades concretas de los maestros y centros educativos. Esto ocasiona, además de luchas y resistencias, una imposibilidad de alcanzar los fines y objetivos por las que fue planteada.

Así se genera una crisis frente a la educación que se puede entender en tres dimensiones que se encuentran entrelazadas: primero, en la sociedad se extiende un sentimiento de crisis generalizada en el que se ve un fracaso frente al sistema educativo, lo cual puede generar entre otras cosas, un desprestigio frente a la labor docente. Segundo, una crisis al interior del sistema educativo, en la cual se autopercebe un estancamiento e imposibilidad de cambio a nivel institucional y por parte de los actores burocráticos, promulgando nuevas políticas para salir de la crisis. Tercero, los docentes incorporan tales efectos y experimentan sentimientos de fracaso, frustración y ansiedad frente a sus funciones y a su rol como educadores, a causa de no lograr las expectativas impuestas, tanto por el gobierno y los actores burocráticos, como por la sociedad en general.

Por añadidura, es paradójico pensar que a pesar de que en la actualidad se disponen de unas inversiones nunca antes vistas para la educación y que tenemos los mejores sistemas educativos de la historia, se vive esta constante sensación de crisis (Esteve, 2007). Una de las razones para tal situación parte precisamente de que “la supuesta crisis de los sistemas educativos [es también] una crisis de crecimiento, producidas precisamente al conseguir metas educativas nunca antes alcanzadas; y a la vez, la misma crisis subjetiva de los profesores se da al descubrir cambios inesperados, [frutos de la transformación]” (European Commission, 2002:23, citado en Esteve, 2006). Los docentes han replanteado sus creencias y prácticas al momento de enseñar, sus formas de ver el sistema actual y demás aspectos que en conjunto demuestran una inevitable crisis de identidad, la cual enfrentan en el proceso de instauración de nuevas realidades prácticas y normativas. Esta discusión la retomaremos en los siguientes capítulos.

Nos vamos a enfocar ahora en una paradoja del contexto actual de profesionalización docente. Como hemos detallado, la profesionalización se basa en la lógica de tener profesores más “idóneos” para así mejorar las condiciones de calidad en el sector. No obstante, esto no se relaciona con una mejora en las condiciones de vida de ellos, incluso se podría afirmar que en algunos aspectos ha ido en detrimento. Diferentes autores coinciden³⁰ en que el problema radica en que este proceso de “mejora” de desempeños no va acompañado de estrategias por incentivar el prestigio social de la carrera. La retribución económica, definida por salarios e incentivos, es otro de los principales desafíos a tratar. Si las retribuciones a esta labor son bajas, esto estimula el trabajo extracurricular en el colegio, el doble empleo y un sin fin de estrategias por obtener solvencia económica. Esto no solo limita las posibilidades de que los docentes tengan tiempo o recursos para lograr una apropiada formación, sino que también puede aumentar las posibilidades de deserción.

Cabe agregar que según Schiefelbein (1994), este tipo de escenarios de baja retribución genera un círculo vicioso que impide reclutar jóvenes con buenas capacidades que puedan lograr un apropiado desarrollo como maestros. De esta manera, los docentes al no poder cumplir con los requerimientos sociales y ocupacionales que se les impone, experimentan un contexto de desprestigio social cada vez más marcado. Ahora bien, si analizamos con detenimiento los tipos de incentivos que ofrece el Estatuto de Profesionalización Docente, estos están enfocados en medir el desarrollo profesional de los docentes pero no su capacidad como actores en el aula de clases. En otros términos, el actual estatuto se enfoca en remunerar a los docentes por sus títulos universitarios pero no por su desempeño al momento de enseñar. De ahí que se primen las habilidades disciplinares sobre las demás áreas que componen la formación profesoral.

Para finalizar, otro aspecto a resaltar es que el Decreto 1278 no define claramente las responsabilidades de los docentes al servicio del Estado, las funciones de los maestros son relativas y dependientes de los contextos en los que estén insertos. Esta situación marca un aspecto central de la situación docente en nuestros días, pues implica que ellos como individuos no tienen un rol definido sino que están expuestos a un sin fin de experiencias y responsabilidades con las que deben lidiar cotidianamente. Esta profunda implicación personal en sus vidas profesionales marca unas trayectorias particulares que nos interesa abordar en el siguiente capítulo.

³⁰ Bautista (2009), Gómez (2013) y Schiefelbein (1994)

Capítulo 2. Trayectorias profesionales de docentes en Bogotá D.C.

En el capítulo anterior se analizó el Estatuto 1278 de 2002 como un elemento normativo que se articula a un conjunto de factores sociohistóricos. También se reflexionó, entre otras cosas, sobre las implicaciones profesionales y ocupacionales de la norma en el cuerpo docente. No obstante, los efectos del Estatuto 1278 en las experiencias personales de los maestros operan de infinitas maneras. En este sentido, el objetivo de este capítulo es enfocarnos en los relatos de vida profesional de cuatro docentes que laboran en colegios públicos de Bogotá e interpretar, a escala de sus experiencias individuales, los fenómenos macrosociales que los involucran, entre ellos el marco normativo expuesto.

Así las cosas, la idea que nos acompañará a lo largo de las siguientes páginas es que las personas estamos *condenadas* a enfrentar experiencias vitales, unas muy personales y otras que compartimos con los demás. Este rasgo de nuestra existencia nos conduce a valernos de distintos medios para *soportar* la vida en sociedad. También nos incentiva a generar *estrategias*, que los entrevistados entienden como “trampas”, “chanchullos” o “jugarretas”, o incluso a imaginar o plantearnos un futuro “mejor” con tal de, tal vez, escapar de los impases que nos agobian. En últimas, tales ideas se condensan en que los individuos, desde posiciones diversas y singulares, somos partícipes conscientes de *desafíos* y circunstancias estructurales, y de procesos subjetivos que realizamos.

Con la finalidad de retratar un esquema general de las trayectorias de cada entrevistado, empezaremos con un apartado que describa sus perfiles individuales. Luego, a partir de relatos y vivencias, analizaremos dimensiones centrales en la vida formativa, profesional, laboral y asociativa de los docentes.

Los perfiles docentes

La construcción de los perfiles individuales de cada docente se realizó mediante múltiples entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo en varios escenarios (en los salones de clase con y sin el ruido de sus estudiantes, en las salas de profesores, sentados en pleno patio de juegos durante los recesos, en cafeterías, restaurantes y a veces durante asambleas y marchas sindicales). En ocasiones la observación participante en aulas, protestas gremiales, lugares donde realizan doble jornada y demás espacios en los que ellos interactúan también sirvió para la consecución de tal fin. Esta diversidad de situaciones además creó los momentos propicios para que los profesores expresaran sus sensaciones de temor, alegría,

indecisión, esperanza; emanaran recuerdos que traían consigo distintas reacciones y evidenciaran sus planes o decisiones ante las situaciones que enfrentan cotidianamente.

Este proceso investigativo que duró alrededor de cuatro meses, también generó en mí sensaciones y reflexiones personales con función metodológica, lo que nos conduce a una visión más comprensiva de la interacción con los entrevistados³¹. En este sentido, procuraremos que al margen del desarrollo analítico de las experiencias individuales, se den algunas reflexiones personales. Esta labor nos servirá en dos direcciones: por un lado, proponer un mayor detalle narrativo de las trayectorias docentes. Por otro lado, generar una suerte de “artesanía intelectual”³² que ofrezca hallazgos metodológicos a partir de una visión que considera expresiones emocionales y sociales asociadas a las trayectorias particulares y al contexto donde las personas narran sus vidas.

Ahora bien, recordemos que los perfiles individuales de los y las docentes Armando Nava, Liliana Aguirre, Martín Cano y María Avendaño³³ nos servirán para dar un mirada muy general sobre sus vidas y así avanzar en sus trayectorias profesionales para entender los *procesos de individuación*. Empecemos con Armando. El profesor Armando tiene 40 años, enseña matemáticas e ingresó al magisterio en el 2005. Él proviene de una familia humilde de Fusagasugá; sus padres, quienes se divorciaron desde antes que Armando pudiera recordar los maltratos de su padre, se dedicaban a las labores del calzado. Él era empleado de una zapatería en el centro de Bogotá y ella vivía de la informalidad haciendo arreglos de calzado en su pueblo natal. A los 9 años Armando dejó a su madre y hermanas para migrar hacia la capital del país en “busca de suerte” para conseguir asilo y empleo entre familiares lejanos.

Tanto antes como durante su ejercicio de enseñanza Armando ha realizado distintos trabajos. Él ha conducido camiones de carga del centro del país hasta la costa y buses colectivos que van desde Fontibón hacia Los laches; también en algún momento de su infancia fue asistente de mecánica automotriz y durante su juventud trabajaba en la barra de un bar para costear sus estudios universitarios. Esta variedad de empleos se han mantenido

³¹ Jean Claude Kaufmann en su obra *La entrevista comprensiva: una guía para la investigación de campo* sugiere que la entrevista se basa en un análisis integral de las narrativas del entrevistado, lo que implica un proceso de escucha empático donde el investigador no busca la verificación de una teoría, sino estimular la reflexión y autoexplicación de la persona entrevistada y su contexto. A su vez, es labor del investigador tener en cuenta su experiencia individual en el proceso interpretativo de la entrevista, en otras palabras, “este tipo de entrevista tiene un efecto terapéutico y reflexivo para el entrevistado y para el sociólogo” (Kaufmann, 2016: 24).

³² Adoptando la propuesta de Wright-Mills, en este trabajo se trató de aprender a “usar la experiencia de la vida en la experiencia del trabajo intelectual, examinándose e interpretándola sin cesar” (Wright-Mills, 1961:206).

³³ Con el fin de proteger el anonimato de nuestros docentes entrevistados, los nombres utilizados en esta monografía son seudónimos.

hasta hoy pues cuando ve la oportunidad de negocio, busca automóviles usados y los vende a conocidos y amigos. Todo esto para poder sostener a sus dos hijos y a su esposa, así como ayudar con distintos gastos a su madre y ocasionalmente a sus hermanas. De cualquier modo, Armando es maestro de décimo y once en un colegio distrital al sur de la ciudad durante las tardes, mientras que en las mañanas e incluso en las noches trabaja como profesor universitario de un establecimiento ubicado en la localidad de Chapinero.

Este docente lleva en su colegio desde el 2005 y en la universidad un par de años por lo que siente que posee una relativa estabilidad a pesar de las extensas jornadas laborales. No obstante, a pesar esta situación, él es consciente del poco tiempo que le queda en el colegio, ya que el modelo de Jornada Única³⁴ lo mantendrá todo el día laborando para el Distrito, lo que le cierra la posibilidad de seguir enseñando en la universidad. Así, Armando piensa con incertidumbre su futuro, el contexto actual no le da garantías de continuidad y lo más probable es que abandone la educación y escoja alguno de los oficios que ha realizado para continuar su vida.

En cuanto a Liliana³⁵, ella es docente en provisionalidad³⁶ de un colegio en el centro de Bogotá. Ahí dicta una cátedra enfocada a incentivar en los estudiantes de décimo y once habilidades de investigación sobre temas de español y literatura. Liliana tiene 38 años, lleva dos años en su colegio, renueva su contrato cada seis meses y es evaluada únicamente por las directivas, ya que no posee carrera docente a pesar de llevar casi toda la vida ejerciéndola. Esta situación se debe a que a pesar de haber enseñado por décadas, lo hizo bajo el patrocinio y la protección de una congregación católica, pues ejerció como religiosa desde antes de ingresar a la universidad hasta hace 8 años. Liliana pocas veces ha sentido estabilidad en su vida profesional, pues cuando era monja y estudiaba una licenciatura, su congregación la obligaba a trasladarse a varias ciudades y por ende, a cambiar de universidad. Al ser docente, de igual forma, debía migrar a cada una de las ciudades donde su comunidad estaba presente.

³⁴ Según el MEN esta es una estrategia de mejoramiento basada en la gestión del tiempo escolar que busca que los estudiantes permanezcan más tiempo en el establecimiento educativo.

³⁵ Las entrevistas con esta profesora fueron bastante extenuantes, ya que desde el principio marcó una barrera de diálogo muy fuerte, casi no hablaba y si lo hacía su mismo lenguaje corporal mostraba incomodidad. Los turnos del habla eran muy marcados, ya que varias veces las entrevistas se basaron solo en preguntas y respuestas sin que ella se extendiera en la conversación.

³⁶ La figura del maestro en provisionalidad es una de las dos formas que existen para ingresar a la enseñanza estatal. El provisional no cuenta con derechos de carrera y trabaja por contratación temporal, por ende carece de estabilidad en el cargo y no puede ascender salarialmente.

Liliana cuando abandonó los hábitos terminó en total desprotección laboral porque quedó desempleada y además porque empezó a cotizar a pensión ya con bastante edad por lo que es poco probable que alcance a obtener un seguro para la vejez. Ahora bien, Liliana se considera una docente “todo terreno”, ya que a lo largo de su carrera ha enseñado a poblaciones de distintos niveles académicos. Cuando fue religiosa enseñó a jóvenes y niños en condición de vulnerabilidad, trabajó con madres comunitarias de distintas regiones del país y con novicias de la congregación. Durante su vida de docente secular ha trabajado en varios colegios privados y ha enseñado a estudiantes con distintas necesidades. En ocasiones también ha sido chofer de Uber para cubrir el sustento mensual. Finalmente, dice que si no renueva contrato con el colegio o no aprueba el concurso de méritos, abandonará la docencia.

Por su parte, el profesor Martín tiene 37 años de edad y dicta clases de español y a veces de inglés en un colegio distrital en el sur de Bogotá. A pesar de su corta edad, lleva más de 15 años vinculado al magisterio, pues desde muy joven tuvo la “suerte” de aprobar el concurso de méritos. Cabe resaltar que ha sido premiado por el Ministerio de Educación y el Distrito por sus estrategias didácticas en la escuela y por la creación de un proyecto pedagógico digital. Además se encuentra en la posición salarial más alta dentro del escalafón docente, pues ha aprobado casi todas las evaluaciones de competencias. A pesar de su remuneración, él considera que esta no reconoce la inversión que ha realizado en su formación posgradual y tampoco dignifica el esfuerzo emocional y físico que realiza.

Martín proviene de una familia de bajos recursos económicos, es hijo de una madre soltera que se dedicó a vender libros a domicilio, sus abuelos labraron el campo toda su vida y sus demás parientes trabajaron en el sector del transporte público de Bogotá. Martín fue el primero de su familia en acceder a la educación superior pero por los recursos que contaba, su abanico de opciones se limitó a las universidades públicas de la ciudad. La docencia nunca fue su principal aspiración profesional, su prioridad era estudiar diseño gráfico o programación pero no aprobó el examen de admisión para esas carreras. Para no quedarse sin estudiar, ingresó a la Universidad Pedagógica y desde ahí empezó su vida como educador. Sin embargo, nunca ha dejado de lado su interés por las otras dos disciplinas, incluso se ha formado en ellas de manera autodidacta a lo largo de los años.

De hecho, cuenta que varias de las estrategias pedagógicas que ha diseñado para sus estudiantes se basan en sus conocimientos sobre el diseño gráfico, una pasión que incluso ha ido más allá de la que tiene por la docencia. A tal punto que ha tomado la decisión de

abandonar la enseñanza dentro de un año, dedicarse al diseño gráfico y migrar hacia Canadá con su familia. No obstante, él argumenta que esta decisión no solo nace de una pasión individual, sino también y principalmente, se debe a la necesidad de buscar mejores condiciones de vida, mayores ingresos y oportunidades de educación para sus hijos.

Finalmente está la profesora María. Ella es una joven docente que dicta clases de lenguas extranjeras, en específico inglés y francés, en un centro de idiomas en el noroccidente de Bogotá. Pertenece al grupo más reciente de maestros que ingresaron al magisterio mediante el concurso docente para zonas de posconflicto y en el momento que hicimos las entrevistas ella estaba esperando el acto de posesión. María va a enseñar en el departamento de Guaviare, entre otras razones, porque siente un gran interés por lo rural, ya que proviene de una familia que ha permanecido la mayor parte de su vida en las zonas rurales de los Llanos Orientales. Además, está convencida de que su labor será de gran beneficio en estos lugares con claras deficiencias, materiales, institucionales y burocráticas.

Ella proviene de una familia de ingenieros del Meta, todos egresados de la Universidad Nacional en Bogotá. A lo largo de su vida se forjaron unas expectativas frente a ella entorno a su profesión y alma máter. Por tal razón, en el momento que ella decidió ser docente, se encontró con fuertes barreras familiares, pues ellos veían la docencia en lenguas extranjeras como una “profesión de segunda categoría”, al no ser una disciplina técnico-instrumental; además la asociaban a un campo de estudio poco remunerado, con bajo estatus profesional e impacto en la realidad social. Esto hizo que María se alejara por un tiempo de su familia y migrara a Bogotá para estudiar en la Universidad Nacional. Mientras fue estudiante ella vendió pan de arroz a domicilio, trabajó en tiendas departamentales y duró dos años laborando como digitadora, un trabajo que le enseñó de primera mano la precarización³⁷. Hoy en día sostiene un gran interés por el movimiento sindical docente.

Trayectorias profesionales

Quienes nos preocupamos por estudiar las trayectorias profesionales, nos involucramos en un ejercicio por reconstruir los sentidos subjetivos, significados y representaciones que un individuo elabora acerca de un proceso en particular de su historia

³⁷ Cuando contó esta historia resaltó los grandes esfuerzos físicos que tuvo que hacer para mantenerse en el trabajo, incluso le atribuye el deterioro de su visión a ese empleo. Además recordó con tristeza a sus compañeros, personas de la tercera edad que “cargaron toda la vida sus hombros la tercerización, el maltrato laboral y la violación de sus derechos”. Por mi lado, ni siquiera tuve la oportunidad de mencionar algo, ella prefería que no le tocaran ese recuerdo.

personal, en este caso, su relación con un contexto objetivo del mercado y el trabajo. Básicamente planteamos “una mediación entre la historia personal y la historia social” (Wright Mills, 1994: 23). En este proceso, realizamos una interpretación tanto de los aspectos contextuales en materia laboral, ocupacional, formativa, etc., como de los atributos de agencia y reflexividad de los sujetos que intervienen activamente en tales escenarios.³⁸

En este sentido, desde Guzmán, Mauro y Araujo (1999) y Pries (1996) se concibe la trayectoria profesional como el producto de itinerarios visibles, cursos de acción y orientaciones que toma la vida de los individuos en el campo ocupacional, producto de relaciones sociales y desafíos estructurales. Ahora bien, la *trayectoria* no es un momento aislado de la historia de vida, se compone y se entrelaza de otras múltiples trayectorias o experiencias en distintas dimensiones. Por tal razón, vamos a analizar -en mayor o menor medida- las trayectorias profesionales de los y las docentes a partir de los siguientes aspectos: 1) Experiencias de origen; 2) Trayectorias de formación; 3) Trayectorias laborales antes del ingreso al magisterio; 4) Trayectorias magisteriales; y 5) Experiencias de asociatividad.

Experiencias de origen

Abordar las condiciones socioeconómicas de origen de los docentes como elemento anexo al análisis de sus trayectorias profesionales, nos permite inscribir en un espacio de reflexión más amplio sobre la movilidad socio-ocupacional que estos sujetos han experimentado a lo largo de los años, teniendo en cuenta el sistema de decisiones que tomaron en el marco de una estructura de relaciones y posibilidades sociales. Además, observar sus experiencias originarias, las cuales están marcadas, entre otras cosas, por aspectos como la pobreza, el abandono de las instituciones del Estado, las migraciones del campo a la ciudad y la dificultad de acceder a la educación superior, nos ayuda a ver que a pesar de las dificultades laborales o salariales que experimentan y la baja valoración social a la que se enfrenta su profesión, “incluso en medio de la crisis, [para ellos como actores sociales], su propia situación ya es un progreso [en la vida]” (Martuccelli, 2015:98).

³⁸ Tal aseveración es parte de un debate dentro de la sociología del trabajo entre dos perspectivas teóricas: por una parte, la larga tradición bourdieusiana que subraya que las trayectorias individuales son parte de “una trayectoria modal integrante del sistema constitutivo de clases” (Bourdieu, 1988: 109) donde los sujetos siguen los cursos posibles de su acción dentro de un sistema de relaciones de dominación. Por otra parte, la orientación subjetivista que “se inscribe en las discusiones sobre la posmodernidad [y por ende, reconoce] la crisis de los marcos de referencia colectivos y la capacidad de reflexividad de los individuos” (Roberti, 2017:315).

Alrededor de las narrativas de los docentes sobre su niñez, vemos que unos nacieron en familias pobres provenientes del campo colombiano que migraron con el deseo de hacerse un sitio en la ciudad, sus padres poseían un bajo nivel de escolaridad y sus familias subsistían de la informalidad³⁹.

“Mi mamá era vendedora de libros, eh, yo soy hijo único, yo vengo de una familia digamos campesina entonces mis abuelos campesinos, mi familia trabajaba como en el sector del transporte. Sí pero el transporte con los buses de aquí en Bogotá pero ninguno era profesional” (Martín, Bogotá, 2019).

“Mis papás son campesinos, yo era de una vereda de Pereira, mi papá estudió hasta tercero de primaria, mi mamá hasta quinto, pues me tuvo a los 15 años” (Liliana, Bogotá, 2019).

Las voces de un recuerdo de carencias llena a estos docentes de melancolía y orgullo por haber sido los primeros de sus familias en ingresar a la educación superior, marcar un evidente ascenso social en términos económicos y culturales, y afirmarse dentro de unas dinámicas laborales y económicas más formales frente a las que vivieron sus parientes. Estos logros generan una sensación distinta -incluso mayor- de bienestar, a pesar de los desafíos laborales de cada día. Las familias maternas de estos docentes los perciben como figuras de respeto y admiración y a su vez, ellos poseen un sentimiento de agradecimiento y solidaridad económica, pues entienden que su aporte es esencial para que sus familias subsistan. Así, parecen demostrar que el apoyo y la unión familiar es el resultado del aprendizaje que obtuvieron frente a los desafíos que implicaba la pobreza y la marginalización.

“Cuando era niño me daba pesar con mi mamá, éramos mis hermanas y yo, y ella no podía mantenernos. Cuando me vine a Bogotá, pude trabajar y ya podía arrendar un apartamento entonces ellas ya pudieron venir y quedarse. Ahora pues me siento bien porque bien o mal con mi sueldo puedo mantener a mi mamá y a veces ayudar a mis hermanas” (Armando, Bogotá, 2019).

Esta situación ilustra que los soportes del individuo no se encuentran -ni antes ni ahora- “principalmente en las instituciones, los derechos o en el trabajo asalariado, sino que tienen que ser producidos (o al menos sostenidos y recreados) por los propios individuos” (Martuccelli, 2015: 272). En este caso, prosigue el autor citado (2015), la familia se vuelve el principal y a veces el único soporte, real o imaginario (p. 274). Además, este tipo de soporte se mantiene y se reproduce gracias a la solidaridad entre los miembros, la cual, a su vez, se cimienta sobre el reconocimiento del esfuerzo que implicó llegar a la situación en que se encuentran los individuos y sus grupos actualmente⁴⁰. Queda agregar que esto también

³⁹ Llegó un momento donde los encuentros llegaron a esa *felicidad de la expresión*, esa felicidad de ser escuchados entonces los docentes me recibían con expresiones como: “¡Ya llegó mi sicólogo!”, “me hiciste sacar todos mis demonios” o “te voy a contar cosas un poco íntimas...”. Llegar a este punto de confianza fue lo que me permitió saber sobre dimensiones familiares, carencias, sueños, etc.

⁴⁰Según Martuccelli(2015) la *solidaridad intrafamiliar* funciona como soporte existencial para los miembros y también teje sentidos contextuales más amplios como solidaridades barriales y comunitarias (p. 274).

implicó en el caso de Armando la formulación de estrategias familiares para migrar hacia la ciudad, pues el acto primario de valentía por parte de este sujeto por aventurarse en Bogotá, permitió eventualmente el ingreso de sus demás parientes.

Para extendernos más en el análisis familiar, vale el caso de María, quien se enfrentó al rechazo de sus padres por su decisión de ser docente en lenguas. Este factor biográfico cristaliza un comportamiento colectivo nocivo frente al valor social de las profesiones, ya que las jerarquiza de acuerdo a su supuesta utilidad social y económica⁴¹. El estigma que vivió María frente a su familia, muestra lo relativo que puede ser entender el valor social de la docencia en estos contextos, pues mientras que para los otros maestros su decisión fue sentido de orgullo y claro medio de movilidad social al ser los primeros profesionales dentro de sus familias, para ella resultó ser lo contrario, ya que todos sus parientes eran ingenieros y por ende, ser docente de humanidades implicaba, dentro de sus imaginarios, un retroceso en la movilidad socio-ocupacional del grupo. Veamos lo siguiente:

“Lo que pasa es que es una vaina como de costumbre familiar, pues tenían una forma muy fea de rechazar todas las áreas que no consideraban valiosas, lo descalificaban total, pero a eso se le sumó la cosa machista, en fin, muchas cosas. Tal vez si hubiera elegido ser profe de matemáticas la cosa hubiese sido distinta porque lo veían como en una escala social un poco aceptable, digamos que es más por el enfoque de las ciencias humanas y todo esto era como que ‘¿de verdad?’, ‘¿vas a ser una humanoide, en serio?’ (risas)” (María, Bogotá, 2019).

Ahora abordemos las narrativas de los docentes frente a su experiencia de niñez en el mundo laboral. Empecemos con el siguiente planteamiento: una economía que no logra crear suficientes puestos formales de trabajo para todo aquel que busca obtener un sustento digno y sostener a su familia, genera que los grupos familiares como unidades de consumo involucren productivamente a todos sus miembros -sin importar en este caso las condiciones etarias- para subsistir. En concreto, los casos de Armando y Martín ilustran que tanto por la corta edad como por la falta de escolarización que eso implicaba, los trabajos que realizaron carecían de cualquier regulación estatal, eran totalmente precarizados y conllevaban a un gran esfuerzo físico. No se diferenciaban mucho de los empleos que ejercían sus familiares, ya que después de todo, gracias a las redes de confianza que entre ellos tejían, obtenían los puestos. Incluso, cabe señalar que en el caso de Martín, él trabajó para el negocio familiar.

⁴¹ Otra arista de análisis es que la docencia se considera una labor feminizada pues constituye estereotipos de actos de cuidado, luego todo lo feminizado se considera desvalorizado a favor del dominio masculino entonces la docencia se entiende como un campo infravalorado frente a otras disciplinas, generalmente, técnicas-instrumentales. Además, las desigualdades de género en el ámbito educativo “se manifiestan en las tareas destinadas a los hombres, esto es, en la ocupación de puestos [de jefatura] como representantes sindicales, asesores pedagógicos y directores de escuelas” (Villanueva et. al, 2015:136).

“Yo desde muy joven trabajé, en algún momento trabajaba inyectando plástico o ayudaba en las busetas a recibir plata o a hacer el aseo, lo que saliera porque me gustaba tener dinero y mi familia estaba muy metida con todo lo del transporte. Yo era niño, adolescente entonces llegaba a esos trabajos porque mi familia o quien sea, me decía, ‘oiga, están necesitando gente en una fábrica para que inyecten plástico’ y yo pues listo, yo le hacía; eran trabajos duros, durísimos físicamente, muy demandantes pero pues tocaba hacerlos. Ese dinero lo utilizaba como para vivir porque pues yo era hijo de madre soltera entonces a ella le tocaba duro” (Martín, Bogotá, 2019). “Comencé a trabajar con la intención de terminar el bachillerato. En Bogotá estudié en varios colegios públicos, a veces reprobaba pero terminé el bachillerato (...) me encantaban los motores, yo trabajaba desde antes porque en la casa habían muchos problemas económicos pero mamá siempre me dijo que estudiara y pues sí, sentía que las personas que estaban estudiando estaban tranquilas por no tener la zozobra de que las van a matar, pensaba que de pronto estudiando iba a buscar empleo, tener una profesión y saber algo” (Armando, Bogotá, 2019).

Durante la juventud de estos individuos la escuela no fue su principal soporte existencial por su incapacidad de cobijarlos en su totalidad, socializarlos y dotarlos de valores y normas sociales. De modo que el trabajo, como elemento externo, pasó a sostenerlos, les promovió seguridad, les permitió generar sus propios recursos, los dotó de un rol en la sociedad y les dio un orden a sus vidas (Martuccelli, 2007). Además, desde entonces eso influyó en la visión que nuestros docentes han construido frente a la empleabilidad. Ellos ven el trabajo no solo como una actividad económica en sí misma, sino, y en mayor medida, como un acto moral -ya descrito en la obra clásica de Max Weber⁴², donde la laboriosidad, el esfuerzo y el emprendimiento individual ante las adversidades son características de buenos profesionales, padres de familia e incluso buenos ciudadanos. En contraste, las profesoras tuvieron otra relación con el trabajo porque María proviene de una familia acomodada que valora la educación escolar, y Liliana desde muy joven ingresó al monasterio, algo que le garantizó cierta estabilidad y protección -aunque eso fue otra forma de empleo-.

Trayectorias de formación

Dentro de los elementos que en mayor medida nos permiten un mejor análisis sobre el desarrollo profesional de los docentes están sus trayectorias de formación. Esto debido a que la formación refleja los elementos estructurales que componen a los sistemas educativos como la calidad y el tipo de aprendizajes que brindan las instituciones, el sistema burocrático que regula el sector, y también el valor social que se le otorga al rol docente (Bautista & González, 2019). Además, enmarca aspectos personales de quienes decidieron ser maestros como en qué momento se auto perciben -y el Estado los reconoce- como educadores, qué los motiva a seguir en las aulas o qué tipo de retos enfrentaron para llegar a donde están hoy. En

⁴² Ver: Weber, Max. (2003) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Argentina: Editorial Prometeo.

últimas esta dimensión profesional implica un análisis de la singularidad de la experiencia docente frente al factor estructural que los formó.

Ahora, sobre la intención de tejer un hilo argumentativo con el apartado anterior, comencemos analizando la relación que existía entre los individuos y las instituciones escolares a las que asistían antes de decidir ingresar a la educación superior. Primero precisemos: el *sentido ideal* de las instituciones es ejercer un poder indicativo a partir de un cuerpo de normas que “son interiorizadas, respetadas y [que generan] un conjunto de anhelos que al ser legítimos, intentan ser obtenidos por los actores” (Martuccelli, 2010: 245). En concreto, en este proceso existe una articulación entre las expectativas que le plantean las instituciones a los individuos y las iniciativas personales de ellos. No obstante, esta dialéctica puede variar en el sentido en que se presenta un crecimiento en el “conjunto de iniciativas individuales que tienden a afirmarse por fuera o en contra de las instituciones” (p., 245)⁴³.

Tal proceso no debe reducirse a una explicación sobre las insuficiencias administrativas de las instituciones ni mucho menos entendiendo esto como un gusto singular por transgredir el orden. Lo cierto es que se debe a una “tradicón individualista particular, (...) por la cual los individuos perciben que los colectivos no se sienten responsables de su destino personal” (p., 252). Ilustremos mejor esta postura con las experiencias del profesor Armando. Él es el epifenómeno de muchos personajes que durante sus años de juventud pasaron por prácticas represivas por parte de sus profesores con el fin de que estos perpetuaran la “autoridad pedagógica” sobre las formas de transmitir el conocimiento y así garantizarse una posición dentro y fuera de las aulas. En este sentido, Armando narra que cuando iba al colegio vivía una “dualidad” frente a la relación con sus docentes, pues mientras unos le daban un “buen trato”, otros lo violentaban física y emocionalmente e incluso lo excluían de la escuela. Miremos:

“Había una dualidad porque una profesora de inglés era muy hermosa, yo sentía un refugio en ella, no me tenía cosa. Es que yo vivía en un sector donde teníamos que pasar unos cultivos y a veces terminaba sucio (...) [entonces] otros profes no me dejaban entrar y yo me limpiaba pero me decían, ‘no puede entrar’ y yo les decía, ‘profe, estoy sucio pero la cabeza me sirve’ entonces yo empezaba a volverme como rebelde, yo no entendía por qué carajos el uniforme hacía que yo pudiera estudiar (...) En otra ocasión, un profesor me agarró las dos manos y me cortó con la regla porque yo no supe recitar un caso de factorización, yo en ese momento quería matarlos a todos, también a mis compañeros porque se reían (...) Ya ahora todo eso ha cambiado, uno se vuelve más amoroso y busca que los muchachos amen las matemáticas y no las odien porque yo las odie por mucho tiempo. Uno cambia sus formas de enseñar para que no vivan lo que yo viví (Armando, Bogotá, 2019).

⁴³ Emile Durkheim en su obra clásica *El suicidio* detalla este fenómeno bajo el concepto de “El mal infinito”, la desviación individual -mediante sensaciones como angustia, inseguridad e insatisfacción- frente al régimen institucional lo percibe como algo patológico y momentáneo. Martuccelli (2010) argumenta que tal situación es una característica de las sociedades latinoamericanas y no debe ser visto como algo negativo en sí mismo.

La situación de Armando se podría entender mejor a partir de la figura del *actor metonímico*, expliquemos: este individuo sostuvo una relación ambivalente con la institución escolar, pues era consciente de que dependía de la formación de sus maestros a pesar de que estos no le garantizaban los insumos suficientes para su desarrollo individual e incluso lo perjudicaban al excluirlo y desequilibrarlo emocionalmente. La institución en lugar de ofrecerle un esquema concreto y legítimo de prácticas y valores para su vida personal y colectiva, intensificó en él una sensación de reflexividad donde debía protegerse de los excesos de la escuela y por supuesto, desconfiar en ocasiones de ella. En este sentido, el *actor metonímico* nos demuestra que “a la vez que *depende* de las instituciones, se concibe a *distancia* de ellas” (p., 248). Como agrega Martuccelli (2010) esto enmarca una sensación consciente de soledad en las personas por lo que incentiva en ellas la necesidad de buscar soportes alternativos por medio de las redes familiares o de apoyos cercanos para subsistir.

Profundicemos en este asunto con las narrativas de María. Ella pasó su juventud en San José del Guaviare y estudió en un colegio con evidentes carencias tecnológicas, de infraestructura y financieras. María también reconoce las malas prácticas de algunos de sus docentes cuando ella era estudiante, ligadas, por ejemplo, a casos de acoso y hostigamiento. Además considera que quienes enseñaban allí carecían de las habilidades conceptuales y pedagógicas, así como de un compromiso consciente con la comunidad de la región, por lo cual la calidad de formación que recibió ella fue precaria en comparación con otras instituciones a las que eventualmente asistió en ciudades más integradas al centro del país.

“Yo pensaba que mi colegio era un mix de todas las partes del país porque tenía profesores paisas, del Chocó, otra de Nariño, solamente una profe del Meta, ¿sabes? y el resto era gente que venía de un montón de lados que venían de lugares recónditos, del otro extremo entonces sí era como eso (...) Cuando yo volví a Villavicencio pude volver al mismo colegio donde estaba (...) y yo estaba re perdida, me sentía re bruta, eso me dejó medio pensativa, como hay que ayudar, hay un montón de cosas que se pueden hacer” (María, Bogotá, 2019).

Analicemos esta narración desde dos dimensiones distintas. Por un lado, aquí nos muestra cómo el “Banco de la Excelencia”, que ha sido el sistema que asigna plazas provisionales a docentes de distintas partes del país, en ocasiones los conduce a zonas que desconocen totalmente⁴⁴ y que por lo tanto, no les significa un vínculo identitario con las comunidades. Al darse esto, la permanencia de los docentes en las zonas donde enseñan es muy frágil y como consecuencia se compromete la calidad formativa de los estudiantes al privarlos de una estabilidad de conocimientos y prácticas pedagógicas. Por otro lado, vemos

⁴⁴ Esta situación se da porque las convocatorias del Banco de la Excelencia se presentan a todos los docentes del país pero ninguno conoce el lugar al que van a ser asignados hasta el momento de su selección.

que el desafío escolar que vivió María al migrar del sector rural al urbano le dio una motivación alternativa para ser docente, pues lo que vivió con sus antiguos maestros, le sirvió para buscar y ejercer “un saber pedagógico-didáctico más maduro y ‘culto’ [en el que hiciera uso] de un capital de conocimientos y herramientas acumuladas en el campo de las ciencias educación y [por su puesto, mediante] su evidente profesionalización” (Tenti, 2006:125).

Finalmente, observemos el caso de Liliana y cómo los centros de formación terminan también por absorber el tiempo y los intereses de sus miembros. Como se indicó antes, Liliana pertenece a una familia campesina de Pereira y desde niña ingresó a un colegio de una congregación religiosa que le cubrió todos sus gastos de manutención a cambio de que ella al terminar el bachillerato realizara una licenciatura para vincularse a la comunidad como religiosa y docente. Si nos detenemos en la relación que Liliana tejió con la congregación observamos que esta estuvo cimentada en una decisión racional con unos arreglos a fines muy concretos que fue ingresar a la educación superior -sin negar sus inclinaciones por la religión- aunque eso implicó anular su abanico de expectativas de formación y desarrollo profesional a favor de los anhelos que la congregación tenía sobre ella.

“Quería estudiar medicina pero no podía porque yo tenía que estudiar una licenciatura, o sea esa fue otra limitante que me pusieron ahí en la comunidad religiosa. Me pedían ser maestra” (Liliana, Bogotá, 2019).

Esta referencia de su vida a cerca de los obstáculos que le puso el grupo religioso para interactuar con otros tipos de formación y atarla al modelo institucional con el fin de evitar su éxodo, ya ha sido descrito también por Erving Goffman en sus estudios sobre las instituciones totales⁴⁵. Este tipo de instituciones se concibieron como *refugios del mundo* para Liliana, la aislaron de la pobreza y la incertidumbre que eso implicaba y le permitieron pertenecer a un grupo con prácticas y aspiraciones bien definidas. Aunque como veremos más adelante, tal protección institucional se quebrantó en el momento que Liliana abandonó la vida religiosa. Por el momento queda agregar que así como Liliana, Armando y Martín tampoco aspiraron a ser docentes durante su juventud. Armando en realidad quería ser ingeniero mecánico y Martín diseñador gráfico⁴⁶.

⁴⁵ Ver: Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu/Editores. Argentina.

⁴⁶ En algún momento de la entrevista le pregunté a Martín qué quería que sus hijos estudiaran y respondió: “estoy feliz porque el mayor decidió estudiar algo muy similar a lo mío, le gusta mucho la ilustración y el diseño”. Fue impresionante saber que a pesar de toda su trayectoria formativa y ocupacional, la autorepresentación laboral de Martín no era la docencia, sino el diseño gráfico.

Con esta breve mención sobre las trayectorias alternas de los docentes, podemos abrir el abordaje sobre formación inicial y los dos aspectos que se van a analizar al respecto. Primero, el esquema de decisiones, motivaciones y aspiraciones singulares por las que estos actores decidieron ser docentes e ingresar a la educación superior. Segundo, sus experiencias de transición entre la formación universitaria y el acceso al mundo laboral docente mediante las prácticas profesionales y así observar los puntos de inflexión que implicó eso en sus trayectorias. Dicho esto, lo que interesa aquí es abordar una pregunta teórico-metodológica de fondo y es, ¿en qué momento se configura una vocación por ser maestro?

Con lo anterior, prosigamos. Para aquellos que decidieron dedicarse a la docencia, el ingreso a la formación universitaria fue un momento de inserción a un mundo desconocido donde vivieron fuertes tensiones y aprendizajes. Durante tal proceso los estudiantes adquirieron las habilidades básicas a nivel pedagógico y didáctico, así como los conocimientos específicos de sus disciplinas, esto último a pesar de que su formación estuvo compartida por otras facultades disciplinares y de educación⁴⁷. Bajo estas circunstancias los profesores adquirieron intereses y compromisos por la profesión, gradualmente aceptaron las tareas docentes y asumieron una identidad profesional. Como señala Beatrice Ávalos (2006), esta identidad que se puede equiparar -pero no es lo mismo- con la vocación se va reinterpretando a partir de los efectos que conllevan los contextos de trabajo, una situación que más adelante abordaremos. Por el momento enfoquémonos en los factores explicativos por lo que estos docentes asumieron la *prueba social* de la educación universitaria.

Ahora bien, no en vano presentamos líneas atrás las condiciones de origen de los docentes, pues teniendo en cuenta que estos individuos hacían parte de un sector social caracterizado por bajos recursos económicos y pocas posibilidades de ascenso ocupacional, vemos que sus aspiraciones de formación estaban marcadas por una evidente inestabilidad estructural que despertó en ellos una particular valorización del oportunismo. Si nos detenemos en las siguientes narrativas de Armando y María, observamos que sus posibilidades de acceso a la educación universitaria estuvieron limitadas a la oferta estatal y su permanencia era muy inestable por la falta de recursos. De manera que -siguiendo a

⁴⁷ Los docentes siempre evidenciaron una suerte de recelo al narrar que durante su formación universitaria compartían espacios de discusión y aprendizaje con otras disciplinas, las cuales, siendo o no evidente, mostraban un actitud de superioridad frente a ellos. María compartía con estudiantes de artes y diseño y Armando mientras estudiaba matemáticas lidiaba con compañeros de ingeniería.

Martuccelli (2010)- mostraron una sensación de alerta permanente dirigida a arriesgarse o entrar al “juego” frente a oportunidades que les podía cambiar sus condiciones de vida.

“No, es que yo pasé primero en la Distrital de Bogotá pero no pude, no tenía dinero y la necesidad de trabajar y me regresé al pueblo a hacer de lo que fuera (...) quedó la Cundinamarca sede Fusa que era mucho más barata, era la carrera más barata que existía para ese entonces en la universidad” (Armando, Bogotá, 2019).

“Yo presenté también el examen de admisión de la Distrital pero no pasé y yo con unos nervios porque todavía no salían los resultados Nacional pero bueno, afortunadamente pasé porque si no, no hubiera sabido qué hacer pues obviamente me había salido de mi casa, no tenía plata y estaba sola en Bogotá” (María, Bogotá, 2019).

El sentido de oportunidad que ejercieron ambos docentes se volvió un soporte existencial para ellos, ya que gracias a dicha actitudes como aprovechar cualquier empleo, seleccionar la carrera más barata o incluso emigrar a territorios más prometedores, garantizaron su acceso y permanencia en la universidad. De esto se infiere que esta permanente actitud estratégica es lo que configuró las motivaciones y aspiraciones de los individuos al momento de elegir una carrera universitaria. De ahí que la decisión de ser maestro no se basó precisamente por estar motivados a serlo, sino más bien por ingresar rápidamente a un mercado laboral que si bien, nunca han considerado bien remunerado, por lo menos es estable. Miremos lo siguiente para ilustrar el caso:

“Mi elección no era tanto por gusto sino porque necesitaba salir a trabajar en ese entonces se decía que un docente podía que no le pagaran bien pero siempre tenía trabajo entonces dije, `no, de una, voy a enseñar inglés y ser profesor de español y listo´ y entonces terminé estudiando la licenciatura” (Martín, Bogotá, 2019).

“Yo sabía que un docente pues tienen siempre como trabajo en muchas partes pero yo sí sabía que habían lugares donde en verdad los necesitan” (María, Bogotá, 2019).

La elección de esta profesión motivada por el anhelo de estabilidad, sugieren Araujo y Martuccelli (2012), es el resultado de la constitución de un tipo de individuo desinstitucionalizado que es atravesado por un doble temor de vulnerabilidad e inestabilidad con respecto a la ocupación de sus lugares sociales. Expliquemos mejor: partamos con que las posiciones familiares de origen de estos docente, caracterizadas por la pobreza, podían mostrarse frágiles pero en el fondo resultaban más estables y duraderas que otras. No obstante, como estos individuos buscaron ascender en la escala social por medio de la educación, tuvieron que elegir un camino profesional que les garantizara -más o menos- esa misma sensación de estabilidad. Es decir, en ese momento de sus vidas buscaron en la profesión docente un recurso o soporte estratégico (desde el punto de vista económico, social y cultural) para mantenerse a flote en un mundo que sabían que es inconsistente y así, asegurar la nueva posición social a la que estaban aspirando.

Siguiendo esta línea, rápidamente, algo más que motivó el ingreso a la vida docente para algunos fue la posibilidad -truncada- de utilizar las licenciaturas como “trampolín” hacia otras carreras mediante la homologación de materias y evasión de exámenes de admisión. Ahora, la última motivación constituye un metarrelato del individuo docente, nos referimos a la valoración romantizada de sus funciones y de su posición en la sociedad⁴⁸. Esta representación idealizada del trabajo profesoral la fueron construyendo estos individuos durante su experiencia en la escuela, pues en esos años veían a sus maestros como actores exitosos tanto por sus posesiones materiales y económicas como por sus conocimientos. Además, los docentes ostentaban de una posición privilegiada dentro de las jerarquías ocupacionales de los barrios y veredas donde laboraban.

“Yo veía a mis profes del Distrito como personas exitosas [porque] se les notaba en muchas cosas, en su ropa y todo eso y uno de niño pues se fija en eso en el éxito económico” (Martín, Bogotá, 2019).

“Antes se entendía que el docente era el que venía de buena familia o hasta era amigo del alcalde y además te pagaban bien y tenías un reconocimiento social en el pueblo” (Liliana, Bogotá, 2019).

“Yo pasaba por las universidades de Bogotá y pensaba en cómo producían dentro de esos claustros, qué bacano poder estar allá, en las universidades se producía mucho y quería estar ahí” (Armando, Bogotá, 2019).

Vemos que el metarrelato del oficio docente estaba relacionado exclusivamente con la transmisión de conocimiento y los centros educativos daban la sensación de ser “templos” guardianes de la rectitud moral y la producción de saberes. En últimas, la autoridad pedagógica del docente se entendía como un atributo “natural” y todas las tareas de cuidado y disciplinamiento de los estudiantes estaban delegadas a otros agentes de menor prestigio (Lang, 1999). Con esta última idea englobamos los factores que motivaron a estos individuos a ser docentes. Ahora bien, siguiendo con ella, vamos a dar paso al análisis sobre la transición que experimentaron del escenario universitario a la vida laboral y partamos de la idea de que este proceso implicó un quiebre frente a tales idealizaciones.

El proceso de inserción laboral por medio de las prácticas profesionales fue el punto de inflexión más relevante para estos docentes ya que influyó en gran medida en lo que ha sido su ejercicio profesional. Este periodo fue un “choque con la realidad”, el momento en que “se lanzaron al agua”, “pusieron los pies sobre la tierra”, donde “en verdad se enamoraron de la docencia”⁴⁹ y “descubrieron su vocación”. Esto implicó una

⁴⁸ De hecho la valorización que ellos tenían de los estudios me sirvieron de vehículo para tener una interacción más cercana con ellos. A pesar de que sentía que me colocaban bajo una contra-jerarquía de cierta subordinación por mi edad, creo que mis estudios universitarios sirvieron para romper con esa barrera y hacer la interacción un poco más horizontal.

⁴⁹ Estas son expresiones que utilizaron los docentes para sintetizar sus nóveles experiencias laborales.

contextualización de la práctica docente, pues aquí aprendieron e interiorizaron las normas, valores, conductas y demás aspectos que caracterizan la cultura escolar (Marcelo, 2006). Además incrementaron sus conocimientos y desarrollaron habilidades más complejas y sensibles para atender a la población escolar y a sus comunidades adyacentes.

No obstante, la matriz de este proceso fue la configuración gradual de una identidad profesional hacia las condiciones cotidianas de la labor docente. Esto implicó para ellos romper con el esquema mental idealizado que tenían hasta el momento, conocer la burocracia del sector, reconocer la riqueza de la escuela, las prácticas y experiencias de otros maestros; compartir con nuevas comunidades de aprendizaje e identificar la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña en las universidades con respecto a la práctica dentro de las aulas (González & Pulido, 2012). Sin embargo, esta experiencia de aprendizaje la realizaron sin las pautas de acción necesarias para que ejercieran su rol ante situaciones hasta ese momento desconocidas, exigió en ellos un ejercicio permanente de reflexividad para orientarse a pesar de que los primeros días de práctica profesional gozaron de unos contextos de enseñanza y socialización con otros actores de la escuela casi arquetípicos. Miremos:

“La primera vez nosotros desarrollamos un juego de rol con mis compañeros para enseñar literatura y nos fue bien pero era una clase no tan real porque era con poquitos estudiantes, algunos escogidos. Ya luego lo que más me golpeó cuando hice mis prácticas fue que todo eso que uno hablaba en la universidad se pudo trabajar solo un 10% (...) Todo [fue] muy nuevo y uno tenía que ser muy inteligente, saber llevar, tener muy buenas relaciones con todos, con los estudiantes, con las directivas, con los padres de familia” (Martín, Bogotá, 2019).

“Ese gusto por enseñar nació siendo ya docente, digamos que primero fue por salir de pobre y ya después sí fue un gusto” (Martín, Bogotá, 2019).

“Mi primer acercamiento profesional como docentes me recordó las necesidades de los estudiantes, que yo también tuve, eso me volvió más empática y me ayudó a pensar cómo hacerles más sencillo pero a la vez fructífero el proceso de enseñanza. (...)Echarme al agua me enamoró de la docencia” (María, Bogotá, 2019).

Este proceso implicó una autoconcepción de ellos como protagonistas de su desarrollo profesional, pues son conscientes de que sus primeros pasos en la labor docente fue como un período de tanteo, marcado por la falta de confianza y el desencanto pero también resignación frente a la realización de algunas tareas (Tardif, 2018). Finalmente, si bien “desde un nivel estructural esta fase no es necesariamente enorme, desde la percepción de los actores, la transformación [fue] real y profunda” (Martuccelli, 2007:19). Debido a que en este momento su identidad profesional se basó en el aprendizaje por medio del sufrimiento y una sensación de heroísmo por haber superado las adversidades e incrementado sus capacidades de acción para un futuro. En últimas, esto implicó una posición de experticia y de verdadero

compromiso con la profesión -algo que incluso ellos pueden llamar como vocación-, más allá de los beneficios económicos a los que aspiraron en un principio.

Hasta aquí entendemos que la base del desarrollo profesional docente es la formación permanente en conocimientos teóricos y prácticas de enseñanza, de modo que no podemos dejar de lado un enfoque acerca de los estudios posgraduales y continuos de estos maestros. La base de este análisis es que las motivaciones individuales de formación están ligadas estructuralmente, por una parte, a una mayor o menor confianza social en la capacidad de los docentes para ejercer sus trabajos y responsabilizarse de su calidad y por otra parte, en las demandas de desarrollo del país (Ávalos, 2006). En el fondo, existe una tendencia por parte del Estado de reforzar su control sobre la profesionalidad de los docentes, en la medida en que los fuerza a desarrollar múltiples competencias con el fin de mejorar los resultados de evaluación en sus estudiantes. En últimas, se reivindica el valor profesional de la docencia a cambio de la erosión del ejercicio de su autonomía (Elkin & Elliott, 2004).

Además, la formación posgradual y continua les permite enfrentar a los docentes nuevas problemáticas y desafíos en el trabajo a razón de los cambios en los escenarios sociales donde se desenvuelven. Los grupos familiares, los estudiantes y las instituciones burocráticas les exigen una buena base de conocimientos y múltiples habilidades que les permita dar soluciones a las distintas situaciones de enseñanza (Tenti, 2006). Esto sucede, por ejemplo, cuando se le pide al profesor que sepa enfrentar los conflictos socioemocionales entre sus estudiantes a causa de la renuencia de los agentes familiares o la falta de un especialista dentro de la escuela.

Volviendo a este intento estatal por reivindicar el nivel profesional de la docencia, vale afirmar que este se cristaliza en la norma 1278 de 2002, al reglamentar que los posgrados funcionan como caminos necesarios para ascender dentro del escalafón docente y por ende, mejorar sus condiciones salariales. Al tener en cuenta que la calidad y las oportunidades de formación son desiguales en cada región del país, estas se han ido configurando de manera más flexible. De ahí que, por ejemplo, los docentes entrevistados realizaron maestrías de manera semipresencial o virtual, lo que les permitió ajustarse a sus horarios laborales, encontrar programas más baratos ante la falta de estímulos económicos e incluso cursar en universidades del extranjero como fue el caso de Martín⁵⁰.

⁵⁰ Martín narra con orgullo haber estudiado en una universidad extranjera, a pesar de nunca visitar el país. Siente que esta experiencia le ha dado un capital simbólico que lo dota de mayor prestigio y respeto entre sus pares.

No obstante, paralelo a la crítica de Ávalos (2006) este proceso está todavía en construcción porque las condiciones de formación son todavía insatisfactorias, las voces de los maestros aún no son escuchadas y las condiciones de trabajo no les permiten demostrar sus competencias. Para ilustrar, podemos ver el sentimiento de frustración que vivió el profesor Martín al narrar que su posgrado no tuvo efectos por sí solo, ya que debió demostrar años después su experticia conceptual mediante las evaluaciones de ascenso. Añádase a esto, la resignación que vive la profesora Liliana al saber que siendo profesora provisional esta lógica meritocrática no la cobija, ya que no recibe ningún estímulo. De todas formas, ella se sigue formando de manera autónoma e informal aunque esa sensación de que no validan sus conocimientos es uno de los factores que pone en riesgo sus permanencia. Observemos.

“Es una situación difícil, hay maestros haciendo el doctorado y ganándose 2 millones de pesos (...) Yo tuve que terminar la maestría y esperar dos años para ascender y eso es tenaz porque me estoy graduando de una de las mejores universidades de América Latina, con la mejor nota y Colombia no me lo vale” (Martín, Bogotá, 2019). “No hay beneficios de formación para los provisionales. Solo vienes aquí a trabajar y que te paguen el sueldo. Un diplomado no te sube absolutamente nada, o sea, prefiero leerme un libro porque para empezar los diplomados no son pertinentes en el aula y la mayoría ni se utilizan” (Liliana, Bogotá, 2019).

Los conocimientos que se esperan de los docentes son otra dimensión de este proceso de construcción profesional. Según ellos, sus estudios de posgrados implicaron en menor medida su especialización disciplinar y por el contrario, corregir desniveles que vienen desde el pregrado frente a la visualización de mayores estrategias pedagógicas y didácticas. De igual manera, el proceso de aprendizaje para estos maestros se facilitó en la medida en que fue situado (Ávalos, 2006). Es decir, en tanto que sus conocimientos adquiridos fueron puestos en práctica dentro de sus propios escenarios de trabajo. De ahí que sus proyectos de investigación estuvieron encaminados a atender problemáticas específicas de sus escuelas. Ilustremos mejor con las siguientes narrativas:

“El posgrado en didáctica de las ciencias me gustó porque me dio las estrategias para distraer a un grupo, a motivarlos en las primeras clases, a que pueden organizar la información y comprender ciertas cosas sin necesidad de memorizar, que sea más dinámico, más alegre, más social” (Armando, Bogotá, 2019).

“A mí me fue mal en mi experiencia de la maestría, yo no la terminé, hice las materias pero no me gradué, no quiero un título de esa universidad porque es muy mediocre. [Sin embargo] cuando yo la hice era coordinadora de convivencia y ahí estaba en boga todo lo del Bullying entonces fue fácil hacer una intervención y estaba como metida como en el cuento, mi campo de investigación estaba en el colegio” (Liliana, Bogotá, 2019).

Los docentes reflexionan que a pesar de estar más formados que nunca, todavía carecen de una autonomía plena en su ejercicio y de un valor social sólido. Sostienen que esto se debe a que las múltiples competencias que el sector educativo ha tratado de forjar en ellos son faltas de rigor o no son acordes a la necesidades de sus contextos, de modo que no les

permiten responder a las demandas sociales que enfrentan. Aún más, pareciera que los parámetros que miden el desempeño de su trabajo se basan en una lógica de producción masificada de conocimientos que en cierto modo dirigen su enseñanza hacia la preparación de exámenes, en lugar de un ejercicio más efectivo de comprensión y análisis. Esto último, se entiende mejor cuando se culpa al docente de los resultados de sus estudiantes sin considerar otros factores externos. Así, para finalizar este apartado, miremos los siguientes fragmentos.

“En las semanas institucionales vienen personas de la Secretaría, de universidades, vienen personas que nunca han dado una clase a vendernos ideas. Por ejemplo, hay una vaina de inclusión y viene una persona a hablarnos una hora sobre cómo debemos ser inclusivos, no sirve de nada. Cuando llegan chicos con discapacidades nos dice ‘ah, profe pero a usted por allá lo capacitaron’ y yo la verdad no sé manejar eso” (Armando, Bogotá, 2019). “A nosotros nos dicen ‘tiene que irle bien en el ICFES, tiene que irle bien porque si el estudiante pierde, pues usted también’ entonces si a usted le va mal lo pasan a primaria o lo trasladan” (Martín, Bogotá, 2019).

Trayectorias laborales antes del ingreso al magisterio

Los relatos de los profesores sobre este capítulo de sus vidas profesionales describen el camino que recorrieron durante los primeros años como empleados del sector educativo y antes de contratar con el Estado. Este periodo se caracterizó por estar compuesto de grandes contingencias e incertidumbres, ya que la empleabilidad de los docentes era inestable, de fácil rotación, poco remunerada e incluso sobre explotadora. Además, para ubicarse en uno u otro puesto que con suerte duraba un par de meses, estaban condicionados a recurrir a su capacidad de poner estratégicamente en juego los recursos con los que disponían, ya hayan sido de carácter personal, colectivo o material. De ahí, que por ejemplo, las malas condiciones salariales o la imposibilidad de conseguir un empleo formal los llevó a recurrir a estrategias extralaborales o incluso extralegales como mecanismos de sobrevivencia individual y familiar (Castillo, 2019). El siguiente relato ilustra mejor esta arista del tema.

“Duré un par de meses trabajando como docente suplente para una profe que me había dado clases en primaria pero fue de manera ilegal pues no estaba inscrita como provisional, simplemente le cubría un par de horas y ella me pagaba de su propio sueldo. Aprendí mucho pero ni loca lo pondría en la hoja de vida porque soy consciente que fue un delito pero en esa época lo veía como un favor que me hacía mi profesora” (María, Bogotá, 2019).

Habría que agregar que el escenario laboral de estos docentes también estaba en distintos colegios privados de la ciudad, en emergentes centros universitarios de pequeños municipios del centro del país o incluso, como en el caso de Liliana, en establecimientos de zonas pobres donde ella realizó asistencia social y espiritual de la mano de la comunidad religiosa a la que pertenecía. Con todo esto, a pesar de las posiciones diversas y singulares de cada docente, ellos estuvieron envueltos en un escenario laboral precarizado y en ocasiones al margen de las normas. La realidad adversa a la que se enfrentaron no contribuyó a la

realización personal, profesional o laboral que esperaban, tampoco correspondió con su nivel de formación alcanzado. Sin embargo, de eso no se sigue que perciban tal experiencia como necesariamente negativa, por el contrario la consideran un momento central en sus vidas basado en la lucha y el sacrificio, lo cual entienden como aprendizajes inevitables en el camino hacia el ascenso profesional y el éxito personal y familiar.

“Trabajaba en un colegio privado con niños pequeños y fue duro porque yo no estaba acostumbrado ni a cuidarlos ni a estar pendiente de ellos, yo estaba más pensado en ser docente de décimo y once pero bueno, lo logré pero fue complicado. Las condiciones laborales eran muy difíciles (...), me acuerdo que pagaban 500 mil pesos, súper mal pago, obviamente eso era sobreexplotación, (...) lo que pasa es que a todos los docentes nos toca pasar por eso, como no tenemos experiencia, toca regalarse, es parte de esto” (Martín, Bogotá, 2019).

De esta manera, basándonos en Díaz, Godoy & Stecher (2005), el trabajo previo al magisterio ha constituido un soporte fundamental para la realización de proyectos profesionales más acordes a sus condiciones de vida, también ha posibilitado la construcción de una imagen positiva frente a sí mismos y a su gremio, y se ha convertido en motivo de dignidad personal. No obstante, el deterioro de estas condiciones laborales va de la mano con un débil poder de defensa, pues no existe un acercamiento sindical o asociativo. Por tanto, estas condiciones de precariedad sirven para entender la degradación de la condición docente en la era de profesionalización, la cual se enmarca -como señalamos anteriormente- tanto en la etapa formativa como en el escenario laboral donde los individuos se terminan encontrando con un trabajo cada vez más sobrecargado, diversificado y complejo (Tardif, 2013).

Tomemos en cuenta estos tres factores explicativos sobre la erosión de la condición docente y ahondemos a partir de las experiencias recopiladas. La sobrecarga que vivieron estos docentes se dio, entre otras cosas, mientras trabajaban para colegios privados que denominaban de “garaje”, ya que eran establecimientos que muchas veces no cumplían con las normas básicas de funcionamiento en infraestructura, pedagogía y calidad. Por lo tanto la prestación del servicio implicaba una constante improvisación tanto de los docentes como de los directivos que además eran los propietarios. Asimismo, los profesores estaban obligados a realizar tareas de limpieza y mantenimiento de los colegios y si se rehusaban, no les pagaban. Esta sobreexplotación se enmarcó en una lógica de acumulación de capital por parte de los dueños de estos colegios, a cambio de la desposesión de garantías salariales justas e incluso de la dignidad y estabilidad emocional de los docentes. Miremos los siguientes relatos.

“En estos colegios me tocaba barrer, trapear, arreglar los puestos, tocaba ir los domingos a pintar y si no, no había dinero (...) con los niños tocaba alzarlos, limpiarlos, todas esas cosas, todo eso era labor docente (...) luego no pagaban que porque los estudiantes no pagaban la pensión” (Armando, Bogotá, 2019).

“Trabajé en un colegio que tenía un grupo de ocho niños especiales era una casa que adecuaron como colegio de garaje. Tenía una niña con síndrome de Down y era la chacha del paseo, la que más sabía, la que más podía;

tenía una niña con síndrome de Rett, un niño con coeficiente intelectual limítrofe, una niña con memoria a corto plazo y un niño con parálisis. (...) No recibí formación pero trabajé con ellos un año. Esa experiencia fue muy loca porque es que al final nunca supe si aprendieron” (Liliana, Bogotá, 2019).

La diversificación del rol de enseñanza implicaba que los profesores repartieran el tiempo que permanecían con sus estudiantes realizando labores de psicólogos, maestros de teatro o danza, vigilantes, cuidadores e incluso de padres. Esto resultó en un sentimiento de desánimo frente a sus tareas y por ende una mayor percepción de desvalorización profesional. Por su parte, la complejización de este trabajo fue el efecto de un mayor número de exigencias por parte de los establecimientos, padres de familia y estudiantes. Estos últimos afectaron profundamente el trabajo de los docentes, ya que en ocasiones ellos no entendían los cánones culturales y esquemas de valores de los niños y jóvenes a quienes enseñaban, lo cual dificultó la interacción y la autoridad pedagógica ante sus alumnos (Tenti, 2007).

Hasta aquí está claro que esta dimensión laboral de las trayectorias docentes se constituye en dos niveles: por una parte, la dimensión material del trabajo, es decir, los salarios, las condiciones laborales y sus desequilibrios e inseguridades generadas; por otra parte, la dimensión simbólica del trabajo o el valor subjetivo que le otorga cada individuo a este momento de su vida (Dubet & Martuccelli, 2000). Dentro de este marco se genera un caudal de significaciones subjetivas frente al trabajo docente a partir de los obstáculos y desafíos que vivieron. A pesar del conjunto heterogéneo de experiencias, pues incluso la profesora Liliana vivió la desprotección laboral después de haber renunciado al monasterio, en los docentes entrevistados existe una sensación de que esta trayectoria fue un sufrimiento socialmente indispensable para su actividad, una *prueba social* dentro del oficio docente.

“Después de esa experiencia tan difícil, pasé al Distrito, gracias a Dios y digamos que aquí las condiciones laborales son mejores (...) pero la realidad es que los colegios privados son centros de explotación de maestros, los docentes de colegios privados tienen que hacer tantas cosas por tan poca paga” (Martín, Bogotá, 2019).

En últimas, a pesar de que para ellos el ingreso al magisterio implicó una mejoría ocupacional, pues entre otras cosas, son conscientes que la obtención de ingresos mínimos ya no se solventa necesariamente a partir de fuentes dentro del entorno familiar o en el marco de la irregularidad (De Oliveira, 2006). En el fondo también se sienten constantemente amenazados a causa de la frecuente competencia, las remuneraciones por méritos, la presión de los directivos y las burocracias del sector. Al fin de cuentas, la precarización vivida no se anuló sino que se transformó al ingresar al Distrito, lo cual trajo consigo otras resistencias y significaciones singulares y colectivas.

Trayectorias magisteriales

A partir del 2002 se instauró bajo el decreto 1278 el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, el cual es producto de un modelo laboral neoliberal dominante en Colombia (Ver capítulo 1). Esta norma trajo consigo nuevas condiciones de ingreso, permanencia, promoción y asignación salarial para los docentes que contratan con el Estado. En especial, la evaluación de las competencias y funciones de los maestros se convierte en el mecanismo central para que ellos puedan acceder a mejoras salariales y ocupacionales pero también para que la educación alcance una mayor calidad al garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos⁵¹. Así, por el carácter estructurante de la norma, se construye un escenario laboral basado en la competitividad al estilo empresarial y en una sospecha estatal sobre la escuela que resulta en una experiencia subjetiva de pérdida de control que viven los docentes sobre el transcurso y proyección de sus profesiones (Tenti, 2007).

Dentro de este contexto, los cuatro profesores en cuestión se vincularon a la carrera docente en el Distrito mediante la aprobación de la Evaluación Actitudinal y de Competencias Básicas dentro del concurso de méritos o bajo la contratación en provisionalidad. De cualquier modo, tal situación muestra una fuerte segmentación del trabajo profesoral que deviene en una gran heterogeneidad de condiciones y de estatus de empleo como veremos a lo largo de las siguientes páginas. Si partimos de una consecuencia explícita en el apartado anterior, la principal razón de estos maestros para ingresar al servicio estatal fue el atractivo de obtener un empleo estable, lograr movilidad y ascenso en términos de bienestar material. No obstante, esta transición no fue inmediata, ya que después de presentar el examen de ingreso esperaron alrededor de un año para acudir a la Audiencia pública de nombramiento. Miremos las siguientes experiencias para interpretar tal situación.

“Primero un amigo me dijo que iba a dejar su plaza y que si la tomaba entonces fuera de interino, que es lo que ahora llaman provisional de planta, al CADEL⁵². Ahí me mandaron a ese colegio que quedaba en Los Alpes, bien arriba por San Blas, en todo caso muy lejos (...) fue pesadísimo, un estudiante me cogió del cuello y una vez nos cogieron a balazos (...) Después presenté mi primer concurso en el 2003 en Bogotá pero se demoró como un año el resultado. Mientras tanto seguía de interino entonces trabaja en Suba Bilbao, en El Verjón por la vía hacia La Calera detrás de las montañas, en Bosa duré dos meses y también pesado por las pandillas y que lo amenazaban a uno por las notas, estuve en hartos colegios, había colegios donde duraba 8 días, ‘llegó el de planta’ y todo el mundo feliz y yo ‘¡no, otra vez!’ Me la pasaba viajando por Bogotá (risas), pisé como nueve colegios en tres años. Tenía que aguantarme, sino no trabajaba, había momentos me quedaba sin trabajo y me ponía a hacer otras cosas entonces era mesero. Bueno, al final nos llevaron a varios al Coliseo a que hiciéramos el juramento pero se demoraron lo que quisieron” (Armando, Bogotá, 2019).

“Yo me di cuenta que había una convocatoria para zonas de posconflicto y dije, ‘me voy para allá’ entonces sí, como que un montón de cosas me llaman hacia allá, eso como que la tierra te llama y la verdad me motiva

⁵¹ Ver Decreto 1278 de 2002.

⁵² Centro de Administración Distrital de Educación Local.

mucho trabajar en el Guaviare porque hay muchas cosas que hacer, me acuerdo de todos mis compañeritos estaban grave, muy grave (...) y bueno, mientras salió el nombramiento conseguí trabajo en un centro de lenguas y enseñé a jóvenes y adultos. La verdad fue fácil ingresar, una entrevista, un examen con el jefe de la sucursal y ya pero igual mi idea era entrar a dar clases a un colegio pero no, no se dio porque no hubo ofertas, hay como una competencia muy dura y eso como que estresa un montón” (María, Bogotá, 2019).

Aquí comenzamos a observar que mientras los profesores esperan la magia del nombramiento oficial donde el Estado en una situación de autoridad ejerce un verdadero poder creador, casi divino para legitimar su ingreso a la carrera magisterial (Bourdieu, 1984), ellos se consagran a la provisionalidad, la cual los somete a una serie de desafíos que evidencian el deterioro de sus condiciones laborales. De este modo, estos docentes tuvieron grandes dificultades para generar lazos de confianza y un sentido de pertenencia a los espacios y proyectos comunes de las escuelas donde trabajaban debido a la alta rotatividad de sus puestos y a la flexibilización en sus contrataciones. A esto se le suma el malestar que se tradujo en inseguridades y angustias por sufrir amenazas e intimidaciones de sus estudiantes o por ser asignados de manera repentina a colegios tan distintos y alejados de sus hogares. Como Armando que pasó de un colegio en la ciudad a otro en las periferias o Liliana quien vive en el sur de Bogotá e invierte cada día dos horas para llegar a su colegio en el centro.

Ahora bien, siguiendo la narrativa de Armando, al margen del cambio incesante de empleo, de la profunda vulnerabilidad en la provisionalidad y en ocasiones, de las idas y venidas entre un empleo formal e informal, se engendran trayectorias laborales paralelas a la docencia, las cuales generan sus propios vínculos, funciones y expectativas. Esto concluye, según Martuccelli (2010), en una inevitable disminución del rol del trabajo docente como componente identitario hegemónico y en consecuencia, la posibilidad de un menor compromiso en sus funciones en la escuela y con la comunidad. Si miramos en paralelo la experiencia de la profesora María, ella en lugar de vincularse en provisionalidad, enseñó lenguas extranjeras en un centro de idiomas. Su narración describe un panorama de acceso al mercado laboral más favorable en comparación con aquellos profesores que se especializaron en otros campos. Esta situación se debe a que ella está inserta en un escenario económico donde la acumulación de capital humano, competencias adquiridas y nuevas experiencias -en este caso nuevos idiomas- es cada vez más valioso entre las personas que se educan.

Siguiendo con María, ella empezó carrera docente en Guaviare tanto por las garantías de empleabilidad que hemos descrito como y, principalmente, porque considera que la educación pública en esa zona le ofrece la oportunidad de insertarse en un sector educativo

deteriorado y abandonado por el Estado con el fin de mejorarlo. A partir de esto, sus motivaciones de ingreso siguen un hilo narrativo de heroísmo donde ella se autopercebe como alguien que tuvo una experiencia previa con las dificultades rurales, logró migrar y formarse en la ciudad y ahora vuelve para que su labor pueda “retribuirle algo” a la comunidad.

Ahora volvamos por última vez al relato de Armando, él reconoce que su acceso al magisterio se dio por ayuda de un amigo quien le cedió su planta. Siguiendo a Pizano (2001) esta forma de involucrarse en redes de “intermediarios” entre el poder de la norma y el docente, genera acuerdos informales, personaliza el poder y sugiere una narrativa de que el acceso al empleo es un privilegio que se da en el momento en que los individuos aprovechan estratégicamente sus posibilidades. Ilustra la distancia entre lo que la ley ordena y lo que la realidad social permite. Dejando de lado, miremos ahora lo que comentó la profesora Liliana.

“En la comunidad organizaban lo del Estatuto, no nos obligaban a que tuviéramos escalafón porque no les tocaba pagarnos a las religiosas porque nos sustentaba todas nuestras necesidades (...) Luego cuando yo quise asimilarme al Estatuto en el 2017, quedé en una 2A sin maestría, sin embargo, no tengo expectativas dentro del magisterio hasta que no haya concurso, para mí solo hay 2A(...) Llegué aquí porque me quedé sin trabajo, llevaba como 2 meses, mandé muchas hojas de vida, como unas 500 a todo lado porque en un colegio tienes que ser bilingüe, tener maestría con posibilidades de doctorado y ser menor de 30 años” (Liliana, 2019, Bogotá).

En este relato vemos cómo el ingreso al magisterio para Liliana está atravesado por el impacto que implicó en ella su abandono a la comunidad religiosa⁵³. La desproporción en cuanto a la cantidad de hojas de vida que mandó y las exigencias de formación de los colegios, muestran un sentimiento de pesimismo frente a las oportunidades de empleabilidad, lo cual a su vez es producto de su transición de una institución formal que le garantizaba una ocupación estable a un momento donde ella se responsabiliza de su suerte para conseguir y mantener el empleo. En contraposición, hay un aspecto que resalta las desigualdades ocupacionales generadas por la estructura meritocrática del Estatuto. Es la oportunidad que tienen aquellos postulantes que superan satisfactoriamente las etapas del concurso de méritos de seleccionar -sobre otros- una vacante de las diferentes instituciones educativas. Tal situación en lugar de incentivar un mayor compromiso por parte de los docentes, repercute en su calidad de vida, condiciones de permanencia y compromiso con el proyecto escolar y comunitario (Salas, 2018). El relato de Martín ilustra mejor lo anterior.

“Tuve suerte de tener buen puntaje, no recuerdo cuál pero fue entre los 10 primeros del Distrito, tuve la oportunidad de escoger este colegio por la cercanía, yo vivo muy cerca de acá entonces elegí este. Desde el 2007 hasta hoy en este colegio, yo llevo 12 años acá pero eso no es para todos” (Martín, 2019, Bogotá).

⁵³ Con esta profesora los encuentros nunca fueron capaces de romper la barrera de lo personal (si es que bajo el esquema de la investigación se puede lograr) en especial alrededor de su vida religiosa, pues nunca fui capaz -por respeto- de preguntarle por qué abandonó los hábitos.

Ahora reflexionemos acerca de la experiencia de permanecer en la docencia bajo estas reglas de juego. De antemano, recordemos que el decreto en cuestión opera sobre un modelo de profesionalización preconizado por el Estado que busca la racionalización del trabajo profesoral, y sobre una retórica democratizante que a su vez, le exige al docente que sea un profesional activo, responsable, reflexivo y autónomo (Lang, 2006). Dentro de esta paradoja está en juego la autonomía laboral del docente quien reconoce la imposición de nuevas exigencias, la estandarización de su rol y el control externo de su actividad, lo que conlleva a nuevas problemáticas y desafíos dentro de su experiencia cotidiana. No obstante, también estos procesos generan distintos tipos de resistencias y estrategias para sobrellevar o incluso tratar de emanciparse de los estándares, lo que resulta en la creación de modelos de gestión escolar y condiciones de aprendizaje y evaluación más acordes con sus criterios y contextos.

Con lo anterior, de la mano de Courpasson (1997, citado en Lang, 2006), dentro de esta dialéctica donde se incorpora la subjetividad y el compromiso docente junto con la racionalización burocrática, se genera un paradigma de exigencias flexibles en las que aún cuando las reglas de juego ejercen un peso determinante para el ejercicio profesional docente, no son totalmente estáticas, sino que se moldean, en cierta medida, según la exigencias y experiencias de los individuos. A partir de esto se constituye un tipo de individuo docente que cada vez compromete más su persona en el oficio de la enseñanza, lo que quiere decir que el maestro adapta sus cualidades subjetivas a las demandas laborales. Por consiguiente, se configura un empleado que entre otras cosas debe ser capaz de adaptarse a los cambios, al aumento de las metas o restricción de recursos, a generar alternativas, ampliar sus responsabilidades con sus estudiantes y demás. El siguiente relato ilustra esta problemática.

“Yo gano más que los del 22[77] pero tengo menos garantías, menos posibilidades, más angustias, más responsabilidades. Ahora los contratos aquí son vergonzosos, `firme el item donde dice, capacidad para trabajar bajo presión, estrés’, y si no lo firma, pues no le dan el trabajo” (Liliana, 2019, Bogotá).

La frontera entre la persona y el rol se vuelve más difusa por lo que la implicación personal es vivida con angustia (Tenti, 2006), ya que estos docentes en ocasiones no encuentran un rol definido que les de un soporte identitario. Así mismo, son individuos que están resignados a saber que su autoridad ante los estudiantes ya no se presenta como natural y debe ser construida mediante un permanente esfuerzo personal. Del mismo modo, sienten que su permanencia y estabilidad ya no se debe a las instituciones del sector, -de las cuales incluso llegan a tener una imagen negativa- sino de una labor estratégica y oportunista según

las condiciones a las que se enfrenten. En cuanto a esto, miremos el relato de Armando, quien ha pensado cómo seguir repartiendo su tiempo entre el colegio y la universidad donde trabaja ante las dificultades que le presenta la implementación de la Jornada Única⁵⁴.

“Sí podría buscar un colegio sin Jornada Única pero mira lo que me hacen, lo que hacen es presionarme para que yo me entregue entonces si yo me entrego, me envían al CADEL y ellos me ubican donde ellos quieran, al Sumapaz o a zonas muy lejanas, donde haya la necesidad del profesor de matemáticas entonces comienza una cosa entre nosotros de ‘aguantense, no se entreguen’, yo espero a que me entreguen, si ellos me entregan entonces ellos hacen la carta sacándome a mí y me reubican en el CADEL y ahí puedo elegir un colegio que solo sea por la tarde y además puedo seguir devengando” (Armando, 2019, Bogotá).

Ahora bien, este nivel de individuación durante la permanencia en el magisterio lo vamos a examinar mejor al reconstruir algunas condiciones de su trabajo diario. Así las cosas, estos docentes subrayan la experiencia de enfrentarse al desafío de ocuparse de más estudiantes con condiciones económicas, cognitivas, familiares e incluso de origen muy diversas. La masificación de la escolaridad conduce a estos individuos -a través de experiencias distintas- a una serie de contradicciones. Según Tenti (2006) estas condiciones desde un plano organizativo y laboral se deben a desencuentros inmediatos entre el currículo educativo (que tiende a cambiar con cada reforma educativa), por supuesto el régimen legal que ampara el ejercicio profesional, las habilidades de los docentes y el deseo de aprender de los estudiantes. El siguiente relato es un aspecto concreto de tales circunstancias.

“Aquí uno tiene espías de coordinación que van pasando, ‘déjeme ver el cuaderno, ¿qué le explica el profesor?’, ‘¿cómo le explica?’, ‘¿cómo es eso que les deja sentar en el piso?’. Cuando aquí hace sol, literalmente estos muchachos se cocinan entonces les digo que se sienten en el piso para que se refresquen o que se pueden quitar el saco entonces llegan y me regañan que ‘¿qué es ese tipo de clase?’ (...) luego alguien te dice, ‘es que lo está haciendo mal’ pero ese nunca ha dictado una clase (...) Siempre se atribuye al profesor todas las culpas de los procesos educativos, me dicen: ‘tuvo que haber hecho algo’, ‘usted tiene que diseñar estrategias’, ‘buscar metodologías, cautivar al estudiante, motivarlo’, quieren que todo el año esté arreglado, que estén encerrados y que esa es la única forma de enseñar, le dicen que haga todo eso pero nunca cómo” (Armando, 2019, Bogotá).

Armando relata el conflicto que vive entre la excesiva racionalización de su trabajo que se basa en una suerte de enrolamiento de sus funciones dentro unas posturas políticas y técnicas establecidas y sus propias lógicas de enseñanza que privilegian acciones indefinidas e interactivas y se basan en una improvisación normalizada (Lang, 2006). Esto provoca evidentes resistencias tanto en Armando como en los otros profesores, sobre todo cuando sienten que los procesos técnicos que deben adoptar no son acordes a las necesidades de sus estudiantes. Por su parte, el nivel de descontento que viven frente a la imposición de nuevos

⁵⁴ Según Martuccelli (2010) estos comportamientos funcionan en un universo donde la oportunidad de participar en distintas actividades mercantilizadas es más importante que mantener una carrera laboral que se basa en la obtención progresiva de diplomas, mayores salarios o sentidos de pertenencia institucional.

estándares de enseñanza aumenta cuando son grupos profesionales “ajenos” a ellos los que entran a socializarlos, ya que sienten violentado el control sobre su profesión.

A pesar de este seguimiento burocrático y de la intención de promover una actitud reflexiva en el docente que motive el interés estudiantil, ellos se sienten abandonados. Subrayan la soledad en la que trabajan, por ejemplo, “la falta de un monitor” ante la cantidad de estudiantes o de una guía que les de un soporte para crear estrategias de evaluación y enseñanza. Cuando no existen condiciones sociales para el aprendizaje los maestros se desbordan en sentimientos de frustración y angustia al ver que sus métodos no surten resultados. En ciertas circunstancias -como vemos en el relato de Martín- el docente se resigna a adaptar los contenidos curriculares y sus evaluaciones a las características y posibilidades de los jóvenes, aún en riesgo de reducir las exigencias de aprendizaje (Tenti, 2007). Esto con el fin de hacer frente a la gran heterogeneidad y segmentación que presentan sus estudiantes y mantener el ideal democrático de igualdad con el que funciona la escuela.

“Tengo cursos de 45 estudiantes y es muy difícil desarrollar una didáctica en la que uno vea que todos están avanzando entonces ¿qué pasa? pues que aprenden 4, 5, 10 máximo, el resto casi que está perdiendo el tiempo y yo intento de una u otra forma que todos aprendan un poco. Trato de innovar, DE buscar que el estudiante entienda todo parte de su motivación. Cuando tengo que evaluar si aprendieron no puedo reprobar a 22 de 40 porque tendría un problema (...) si no puedo ser tan específico en la formación, por lo menos no les doy tan duro pero uno no sabe si eso es un mal porque qué estamos sacando a la sociedad” (Martín, 2019, Bogotá).

Vale resaltar esa expresión positiva de la trasgresión de la norma evaluativa que utiliza Martín con el fin de “ayudar” a sus alumnos a que no reprobren. Esto ejemplifica un rasgo común de la individuación docente, a saber que consideran que la tolerancia es una forma de enfrentarse al abuso de las leyes universales, deshumanizadas y rígidas (Martuccelli, 2010). Ahora bien, miremos que la inmersión personal del docente bajo estas condiciones de enseñanza parten de su esfuerzo por convertirse en motivador de los jóvenes. Esto implica una sensación de carga laboral más pesada, ya que reclama una confluencia entre la función de competencias profesionales y un compromiso más emocional con sus estudiantes. Esto refuerza en los profesores una actitud de responsabilidad frente al bienestar y futuro de los jóvenes y se traduce en la realización de actividades que se alejan de la enseñanza y se asocian más al cuidado. La diversidad de funciones reduce el tiempo que los docentes dedican a lo que consideran el corazón de su oficio, les genera mayor desgaste y los involucra en prácticas que tradicionalmente se entendían como exclusivas de la familia.

“Estuve incapacitado durante 2 meses por estrés laboral porque no sabía asimilar todos los problemas de mis estudiantes ahora digamos que he reflexionado mucho sobre el papel que tengo como docente y he entendido que el trabajo es secundario y la vida personal es lo primero aunque eso es difícil”. (Martín, 2019, Bogotá).⁵⁵
“Siento que mis compañeros, la directora y los padres de familia esperan que yo ejerza una función más maternal y no estoy de acuerdo porque yo soy profesional no una cuidadora de niños” (María, 2019, Bogotá).

Los docentes se encuentran en el dilema de responder, por una parte, a las funciones profesionales y protocolos acotados dentro de la normatividad y por otra lado, también a ser como “el segundo padre” o el constante “orientador de vida” de sus estudiantes. Cuando no cumplen con lo último sienten que pierden su sentido de humanidad pero también estiman que salvaguardan al carácter profesional de su labor. Ahora bien, otro aspecto a considerar es a pesar de las situaciones adversas en las que viven los entrevistados, afirman ser capaces de adaptarse a ellas a partir de lo que entienden como resiliencia y vocación. Sin embargo, tal representación heroica del docente es resultado de la ilusión de creer sostenerse desde el interior (Martuccelli, 2007). Esto se da a partir del vínculo político que sostiene el docente con el Estado, ya que este último busca que sus servidores públicos estén en función de los intereses colectivos a pesar de las dificultades contextuales que ellos puedan vivir.

Después de todo recordemos que no hay individuo sin soportes y a pesar de que es difícil tener una conciencia plena de ellos (Martuccelli, 2007), a partir de las entrevistas, los profesores reflexionaron sobre los “motores” o aspectos que los hacía permanecer en su labor y adaptarse a los cambios dentro del escenario contractual en el que viven. Así las cosas, resaltaron los beneficios salariales que obtienen, a pesar de los obstáculos de ascenso; la estabilidad laboral y la cercanía a sus viviendas para aquellos que son en propiedad y por supuesto el compromiso que tienen con sus estudiantes y las comunidades adyacentes, ya que sienten que gozan un posición de racionalidad que les permite ser árbitros de las prácticas que llevan a cabo los actores sociales con los que interactúan⁵⁶.

Antes de terminar este apartado, vale detenernos en algunas experiencias que relatan los docentes frente a la evaluación de desempeños para asegurar su permanencia y de competencias para acceder a un nuevo escalafón y mejores salarios. Partamos de la idea de

⁵⁵ Fue difícil hablar con Martín acerca de su episodio de estrés laboral porque en principio no me tenía confianza, cuando tanteaba la manera de tocar el asunto su lenguaje corporal demostraba incomodidad, además cambiaba de tema o prefería devolverme la pregunta: “¿Usted ha vivido estrés laboral?”. Fue después de varios encuentros que respondió.

⁵⁶ Tanto el Nuevo Estatuto como las experiencias resaltadas, entre otras cosas pertenecen a un momento histórico que Tardif (2018) denomina *New Public Management*. Esta ideología lleva a los establecimientos a una competencia que resulta en la polarización de “buenos” y “malos” colegios, estos últimos son públicos y en zonas desfavorecidas lo que resulta en una experiencia de desencanto por parte de los educadores frente a sus estudiantes, sus motivaciones y capacidades de aprender. Un factor que dificulta aún más la enseñanza.

que “la estructura interna del nuevo estatuto asociada al ascenso de profesores en el escalafón está acompañada de una desigualdad creciente en términos de género, formación profesional, condiciones laborales y salariales [ya que incentiva] una heterogeneidad social y cultural en la composición del cuerpo docente” (Bautista, 2009: 113) al permitir el acceso de otros profesionales al ejercicio de la enseñanza y al reproducir las lógicas de contratación en provisionalidad. Los entrevistados rechazan que los evalúen a la par de otros profesionales, ya que ven el régimen evaluativo como un campo de obstáculos donde los últimos tienen más facilidades de ingreso y permanencia a pesar de que su rendimiento es menor.

“No puedo decirle a un médico, ‘soy profesor pero yo aprendo o me hago un cursito ahí para operar’, ellos solo hacen un curso y ya pueden enseñar, no entienden que la pedagogía es una ciencia” (Martín, 2019, Bogotá).

“Como docente provisional me evalúa la rectoría y los estudiantes, la Secretaría no. No sé cómo es el proceso de evaluación, a mí me dijeron, ‘llega temprano, cumple con tus clases’ y no me dijeron nada más, yo no tengo retroalimentación. Como provisional yo solo tengo que ir guardando mis evidencias” (Liliana, 2019, Bogotá).

“Me evalúan dos veces al año, todos los meses reúno mis evidencias, una fotico, un videito, toca saberlo hacer porque si es menor toca pixelearle la cara, toca las evaluaciones tenerlas ahí, yo tengo todo listo, lo voy subiendo al Drive o el DropBox y nunca te las revisan a menos que te quieran sacar” (Armando, 2019, Bogotá).

Por su parte, el relato de Liliana no solo retrata la despreocupación estatal por incentivar el desarrollo profesional de los provisionales, sino que enmarca una consecuencia en la cotidianidad docente y es la necesidad por mostrar evidencias de la enseñanza para así tratar de medir y cuantificar resultados. Esta situación incentiva la teatralización del oficio docente, ya que durante su estadía en la escuela permite que ellos construyan de la nada, a partir de fragmentos identificables, lo que consideran una representación genuina y esperable de su trabajo. Ahora, el dilema está en lo que Goffman (1997) entiende como *la expresión versus la acción*, aquel momento donde el individuo se preocupa tanto por representar lo que se espera de él que termina olvidando lo que en verdad debe hacer.

Algo más que resaltar es la permanente desconexión entre las reglas y las conductas, y tras ello la presencia constante de conductas de corrupción o de abuso de poder (Martuccelli, 2010) por quienes ostentan la vigilancia de las prácticas sociales pero ¿quién tiene el control sobre el trabajo docente? dado que la evaluación es ejercida por varios actores, (las instituciones burocráticas, los directivos e incluso los estudiantes), se vive un sentimiento de desprotección y temor entre los entrevistados. Los maestros relatan que la evaluación se puede convertir en un elemento de acoso y coacción, ya que han vivido momentos donde los estudiantes que los evalúan son aquellos con los que han tenido conflictos o que las directivas los amenazan con evaluarlos mal si no ceden a sus exigencias, por ejemplo, trabajar más horas o cubrir cursos ajenos.

De todas formas los individuos construyen sus estrategias de sobrevivencia a partir de las posibilidades determinadas por las prácticas establecidas con las instituciones del Estado (Araujo, 2009). Por lo tanto, los docentes tienden a forjar amistades con los directivos o con burócratas del sector educativo con la esperanza de recurrir a ellos en caso de una eventualidad o para garantizar su estabilidad laboral. En esta misma dinámica de trasgresión de la norma a partir de las posibilidades (o vacíos) que ella misma crea, se dan también estrategias para presentar las evaluaciones de promoción. Hoy en día se realiza un video de prácticas educativas para el ascenso entonces se repite el sentido de teatralización de la enseñanza, lo que implica que los docentes invierten tiempo y dinero en ayudas técnicas audiovisuales, en la realización de guiones e incluso en el desarrollo de prácticas actorales. En últimas, la transgresión o flexibilización de la normatividad son incentivadas por la competencia gerencial, indiferente y desigual que la estructura interna del estatuto posee.

“Nos cambiaron el examen por un video que nos toca pagar, yo pagué 360 mil pesos para que me grabaran dos videos. Hay varias empresa montadas, nos dicen cómo cuadrar al estudiante, a los muchachos cómo hacer la pregunta y me ponían un telepronter para decir cosas, se vuelve un negocio de actuación (...) Esa experiencia fue terrible porque estás compitiendo con todos los profes porque el presupuesto es el mismo entonces ¿qué tal si todos los profes fueran buenos? igual no alcanza para todos entonces compites contra tus compañeros, tienes que hacerlo muy bien, prepararlo, hacer un guión, escenografía, yo duré tres meses” (Martín, 2019, Bogotá).

Experiencias de asociatividad

Sin el ánimo de profundizar en el análisis de la asociatividad y la representación sindical docente, antes de culminar el capítulo demos un espacio para reflexionar acerca de algunos aspectos de la experiencia asociativa de los entrevistados. Antes que nada señalemos que la escuela, los sindicatos, las cooperativas, los partidos políticos y demás instituciones nacieron bajo la idea de organizar las distintas esferas sociales. En este tipo societal de instituciones se configuró un campo de reglas y orientaciones claras para la acción, a partir de las cuales los sujetos construían un sentido de sí mismos (Díaz, Godoy & Stecher, 2005). De ahí que los sindicatos docentes, mediante la focalización de demandas individuales en un poder común de negociación (p.,16), contribuyeron a la construcción de una identidad colectiva cimentada en vínculos de reconocimiento y soberanía.

Sin embargo, a pesar de esto, en los relatos de los profesores entrevistados existe un proceso de “des-colectivización y re-individualización de las relaciones laborales” (Castel, 2010) que concluye en sentimientos de desencanto frente a la acción colectiva, desconfianza a la representación sindical que pueden obtener y una renuencia a interactuar más de lo necesario con sus compañeros de trabajo. En este contexto, la negociación colectiva cede

lugar a la individualizada relación salarial de lo meramente comercial (p., 66). Se construye un imaginario del trabajador autónomo que se aísla y se comporta de manera independiente, que lo lleva incluso a pensar que cualquier desbarajuste en su espacio laboral es resultado de su bajo rendimiento o poco compromiso. El relato de Martín ilustra mejor.

“En momentos de salud he recibido apoyo más de mi familia, digamos que yo no soy tan cercano a mis compañeros docentes como para comentarles algo tan personal. Últimamente veo que los maestros hemos sido como cada uno encerrado en nuestro salón, digamos que antes nos reuníamos y hablábamos pero hoy en día es como muy individual, hermano, cada uno en su salón y como que la gente no quiere tener más problemas de los que ya tiene en las aulas y solo espera el sueldo a final de mes (...) [también] el hecho de pensar que uno lleva tanto tiempo estancado que el director te puede sacar estresa mucho” (Martín, Bogotá, 2019).

Martín a pesar de demostrar una sensación de autonomía al personalizar la experiencia de trabajar, en realidad contribuye a entender que los docentes cada vez son menos capaces de concretar sus aspiraciones. De ahí que permanezcan tanto tiempo en un mismo puesto del escalafón, no accedan a mejores salarios o a cargos de gestión en la escuela. En últimas, la personalización no es sinónimo de autonomía, sino el resultado de la indiferencia que causa la desilusión de no poder materializar sus sueños profesionales. Queda agregar que ser un agente individual implica ser más vulnerable a los impases de un escenario laboral -como hemos mencionado- cada vez más inestable, desregulado y precario. Además, tal actitud termina por debilitar aún más las posibilidades de negociación colectiva.

Ahora bien, no podemos desconocer el papel que ha tenido el Decreto 1278 en esta situación. La creación de un cuerpo docente bajo condiciones profesionales y ocupacionales muy distintas a las ya establecidas para las generaciones precedentes de profesores, resultó en vínculos de pertenencia y demandas colectivas también distintas. Aspectos que contribuyeron a la progresiva fragmentación de la unidad afiliativa de los cuerpos docentes (Correa, 2018). En términos concretos, esto ha tenido efectos en las experiencias asociativas que los entrevistados exponen. En principio comparten una idea popularizada de los sindicatos como organizaciones corruptas donde sus dirigentes buscan réditos políticos y desconocen las necesidades reales de sus afiliados. Este imaginario se refuerza al ver que los líderes sindicales son agentes que no comparten las condiciones burocráticas de ellos. Es decir, no pertenecen al Nuevo Estatuto o todos son de propiedad.

“Ganas hasta de salirme he tenido porque no sé si ese sindicato me sirva de algo, son las mismas vacas sagradas todo el tiempo. Hay mucho profesor del 2277 que piden una licencia para irse al sindicato, ganan como profesores y como sindicalistas pero si tú eres de planta, como provisional no. No hay un sindicato propio para los provisionales, la ADE pero es como tenerla ahí porque andamos en el limbo.” (Liliana, 2019, Bogotá).

“Lo que me molestaba es que decían, ‘lo logramos, compañeros hay que salir a marchar’ entonces yo salía y caminaba los kilómetros que tocaba y les prestaba atención y caminé un día y el otro día y el otro día y yo decía que estos manes se vendieron con la ministra (Vélez) y los manes nos vendieron y nos metieron una cantidad de

cosas que me molestó tanto. Es que la pelea por la pensión es para ellos, no para nosotros, ellos inclusive son los que aceptaron un nuevo decreto para nosotros. (Armando, 2019, Bogotá).
“Esa fue una norma impuesta porque no se tuvo en cuenta el cuerpo magisterial y mucho menos las voces del sindicato” (María, 2019, Bogotá).

En cuanto a estos dos últimos fragmentos mencionaremos dos cosas. Por una parte, la manera en que relata Armando la relación del sindicato docente con la promulgación del Nuevo Estatuto como resultado de una negociación turbia y ajustada a intereses particulares resulta interesante en tanto que maneja una desproporción temporal entre su participación sindical llevada a cabo años después de haberse promulgado el Nuevo Estatuto. Esta actitud demuestra una cierta tensión entre la cooperación que realiza Armado dentro de las marchas y el poco apoyo que recibe y resulta en una sensación de ver al sindicato como co-responsable de los “males” de su labor. Por otra parte, la visión de María contrasta lo dicho. Esto se debe a que ella ha participado a lo largo de su vida activamente en las disertaciones políticas de varias organizaciones laborales. Ella aún considera que la acción colectiva es la vía hacia las garantías laborales y por ende, se presenta como un soporte central en su trayectoria.

Capítulo 3. Expectativas de futuro de docentes en Bogotá D.C.

Luego de discutir teóricamente las distintas dimensiones que componen las trayectorias profesionales de los cuatro docentes entrevistados, vamos a presentar en este capítulo algunos elementos narrativos que integran sus expectativas de futuro. Empecemos defendiendo la pertinencia de integrar el estudio de las expectativas a los fines propuestos dentro de nuestra pregunta de investigación. Dicho esto, lo primero que debemos señalar es que las narrativas que las personas formulan acerca de sus porvenires, a pesar de ser vividas individualmente y pretender ser mostradas como un producto que emana de las subjetividades, en realidad son una expresión de momentos históricos que los individuos enfrentan en la vida social (Araujo, 2019).

Detallemos: dentro de las sociologías del individuo, las expectativas de futuro funcionan como *estabilizadores* o soportes para vivir una vida que es vivida como insoportable. Así las cosas: imaginar, soñar o pensar experimentar un futuro mejor se entiende como una estrategia de escape o solución frente al cansancio que generan las relaciones sociales con otros individuos y las instituciones. Además, su análisis nos conduce a identificar de manera indirecta los desafíos estructurales que más les cuesta enfrentar a los individuos (Martuccelli, 2010).

Ahora bien, en segundo plano, si lo que formulamos frente al futuro son estabilizadores individuales entonces en realidad estos son elementos de sostén, al igual que los *soportes existenciales*, que dan el piso básico para estar en el mundo social y -recordemos- *estar en el mundo es actuar*⁵⁷ (Araujo, 2019). En este orden de ideas, este tipo de sostén funciona como una condición para la acción misma, la antecede y por ende al igual que los *soportes* y *desafíos* funciona como un elemento constitutivo en el proceso de individuación. No obstante, este elemento lo vamos a entender como un *anclaje socio existencial*, una propuesta teórica de la socióloga chilena Kathy Araujo (2019) que más adelante profundizaremos.

Por lo demás, queda agregar que interesarse por esta dimensión de la existencia individual, ayuda a develar lo que Koselleck (1993) califica como los “horizontes de

⁵⁷ Esta afirmación pareciera guardar relación con la idea de Ortega y Gasset de estar en el mundo y ser consciente de sus “circunstancias”, es decir el horizonte sobre la totalidad de las cosas y distinto de ellas. Así: “las cosas están -como yo- en el mundo pero ese mundo es mi mundo, es decir, mi circunstancia (...) si no la salvo a ella, no me salvo yo (...). Vivir es estar en el mundo, actuar en él, estar haciendo algo con las cosas. Circunstancia es pues, todo lo que no soy yo, todo aquello con que me encuentro, incluso mi cuerpo y mi psique” (Meditaciones del Quijote, 2014).

expectativas” de una época. Es decir que a partir de esta óptica, se abre una ventana hacia las representaciones colectivas frente a lo que se entiende como una “buena vida” o en torno a las acciones y trayectorias presentes que están encaminadas hacia un “todavía-no”, “alimentado desde la esperanza o el temor, el querer o la inquietud, el cálculo racional o la curiosidad, o desde cualquier otra preocupación individual o colectiva con relación al futuro” (Sánchez-Prieto, 2012: 487). Frente a esto, con el fin de no caer en afirmaciones hiposocializadas, las reflexiones sobre las representaciones contenidas en las expectativas se centrarán en el panorama de la individuación de los cuatro docentes⁵⁸.

Este capítulo está dividido en tres partes. Primero, proseguiremos a presentar las premisas y dimensiones teóricas de los *anclajes socio existenciales*, recurso analítico con el que pretendemos abordar el estudio de este tema. Luego, a partir de los resultados empíricos obtenidos durante las entrevistas con los docentes, analizaremos dos dimensiones que, de acuerdo con los desafíos estructurales representados en el capítulo anterior, funcionan como sostenes o anclas para la existencia de los individuos en la sociedad. Así, en la segunda parte, examinaremos las expectativas de desarrollo laboral y profesional de los profesores y en la tercera sus expectativas de retiro y vejez.

Premisas y dimensiones teóricas de los Anclajes socio existenciales

Los anclajes socio existenciales son un aporte de la socióloga chilena Kathy Araujo, quien ha realizado un extenso trabajo conceptual y metodológico de la mano de las sociologías del individuo en América Latina. De cualquier modo, no es el momento ni el lugar para extendernos en la cuestión del pensamiento sociológico de ella, sin embargo para poner en contexto y escudriñar a fondo este recurso analítico vamos a seguir la invitación de la autora (Araujo 2019) y dirigirnos a explorar la idea de *trípode analítico*. El *trípode* es el resultado de una discusión teórica sobre los interfaces entre la acción individual y lo colectivo que Araujo realiza con dos escenarios de pensamiento: el psicoanálisis y la sociología normativista francesa (Araujo, 2009).

Al margen de esto, existe una preocupación teórica por entender la relación entre lo individual y las normas mediante el uso de la dimensión del sujeto y de su trabajo como individuo. Sin embargo, para esta tarea, Araujo rechaza que este análisis de la subjetividad se

⁵⁸ Al margen de lo mencionado, para despejar dudas vale advertir que este capítulo seguirá el mismo esquema teórico propuesto y no nos inclinaremos hacia planteamientos de otras disciplinas como la economía o la estadística, las cuales también se han asociado al estudio de las expectativas.

reduzca al plano íntimo emocional-afectivo, ya que considera -a diferencia de la tradición freudiana- que las reacciones emocionales y los afectos no pueden ser el último punto de referencia para entender la acción individual (Araujo, 2009). Por lo tanto, la propuesta de la autora consiste en que las acciones de los individuos, entre estas por supuesto sus reacciones emocionales, se deben entender en el marco de un ejercicio interpretativo subjetivo que se produce en referencia a las relaciones con el mundo social y sus elementos normativos.

En otros términos, la manera en que las personas actúan y se orientan en el mundo se da en el marco de un cuerpo normativo común que media las relaciones con los otros. De manera que las acciones se sostienen a partir del conocimiento que cada individuo tiene sobre la normatividad, sin embargo, vale preguntarse cómo las personas incorporan estos conocimientos, por qué lo hacen y de qué manera esto incide en su vida social. Básicamente son cuestionamientos que nos dirigen a explorar las condiciones de la acción misma. Araujo expone que existen tres elementos que las personas movilizan en su encuentro con el mundo para entender este proceso de conocimiento de las normas.

Así, lo que antecede al hecho mismo de actuar, en principio, son los ideales que se les ha inscrito a las personas sobre lo social y sobre ellas mismas. A esto se le articulan las múltiples pero más significativas experiencias de cada individuo, las cuales se han convertido en saberes e imágenes del mundo. Conviene decir que normalmente en la teoría social ambas nociones vienen separadas, entonces hay teorías más pragmáticas o más normativistas, lo que invita a buscar en este caso una visión más equitativa y relevante entre la experiencia y los ideales (Araujo, 2019). Ahora bien, finalmente se encuentran aquellas nociones que le dan un sustento existencial al individuo: los soportes, los cuales no abordaremos de nuevo, y los anclajes socio existenciales. Exploremos con más detalle estas nociones que son características del *trípode analítico* y ahondemos en los anclajes.

Primero, Araujo complejiza la potencia interpretativa de la noción de ideal al prescindir de su función psicoanalítica como elemento básico de sujeción de la persona⁵⁹ y conducirlo hacia el debate sociológico. De esta manera, aquí se busca estudiar cómo los ideales, ya sean rutinarios o inventivos, que se encuentran en discursos y representaciones colectivas, se enlazan en lo social y en el individuo (Araujo, 2009). Este proceso no es automático, ni mucho menos directo o articulado; de hecho los ideales son elementos fragmentarios, múltiples y con frecuencia contradictorios entre sí (p., 26). Ahora bien, el

⁵⁹ Ver crítica que realiza Araujo (2009) a la Escuela de Orientación Lacaniana.

nivel de significación que cada ideal posea sobre las personas permite que no todos se incorporen, tengan efectos performativos o creen un ejercicio de reflexividad en torno a ellas.

Así las cosas, los ideales resultan ser sostenes de la condición misma del individuo, ya que les dibujan horizontes de dignificación, reconocimiento y pertenencia (p., 26). Estos elementos construyen una perspectiva real o imaginaria de lo que vivimos en el mundo y sobre el perfilamiento que poseemos de nosotros mismos. No obstante, como es de suponer, la inscripción de los ideales en los individuos no garantiza que estos actúan siempre bajo sus determinaciones, de hecho, los pueden contradecir. En este sentido, existe una brecha entre lo que es el “deber ser” de alguien, es decir, lo ideal, y lo que se atreve a “ser”, o sea, sus prácticas. Cabe agregar que ambas circunstancias de la acción no son azarosas, sino el producto de ciertas condiciones estructurales que definen múltiples experiencias sociales para cada grupo de personas en función de la posición social que ocupan (p., 28).

Las experiencias que las personas viven les permite construir determinados conocimientos sobre el mundo social, formular estrategias e incentivar su capacidad de reflexión frente a los ideales que se les presentan. Entender la acción compleja y combinada de las experiencias sociales junto con los ideales nos permite reflexionar acerca de las condiciones y posibilidades de los individuos. Para ilustrar esto, recordemos una estrategia llevada a cabo por los docentes entrevistados: ellos reconocen que el “deber ser” para la permanencia y ascenso en la carrera profesional está basado en la meritocracia y por eso se esfuerzan por mantener su puesto; sin embargo, su experiencia, ligada a lo que han vivido y a un ideal -tal vez- de alerta permanente a las oportunidades, los conduce a conseguir relaciones de amistad y conveniencia con directivos, inspectores de área y burócratas a quienes podrán recurrir en caso de necesitar apoyo para asegurar sus trabajos. Así, la propuesta de Araujo nos muestra que el sujeto se constituye por los ideales que lo orientan y también por lo que la experiencia le dice sobre las vías posibles, aconsejables y eficientes para presentarse y conducirse en lo social (Araujo, 2009).

Ahora bien, como hemos mencionado líneas atrás, por la postura sociológica que adoptamos, es claro que las personas no solo actúan y se sostienen en la vida social por sus ideales y por sus experiencias convertidas en saberes, sino que hay otros elementos que ellas pueden movilizar para facilitar las condiciones de estar y ser en el mundo. Entre estos, están los anclajes socio existenciales. Lo primero que podemos decir de ellos es que se forman dentro de la compleja trama de los desafíos, ya que se desarrollan como trayectorias

proyectadas, alternas o posibles para poder sustentar y dar continuidad material y subjetiva al individuo frente a las presiones de la vida ordinaria (Araujo, 2019). Según la autora citada (2019), los anclajes pueden ser observados entre las respuestas prácticas generadas por los sujetos y desde las operaciones que se desarrollan en la economía subjetiva (p.349).

Para darnos una idea de lo anterior: un anclaje dentro de lo práctico en los docentes puede ser asistir a terapias psicoemocionales para tratar el estrés laboral generado por sus tareas en el colegio; por su parte, un tipo de anclaje que se desarrolla desde la subjetividad puede tomar forma de sueños o ilusiones que se basan en el anhelo de cambiar las situaciones indeseables y experimentar un futuro más prometedor. En el fondo, funcionan como estabilizadores que dan sustento al individuo dentro de una vida que se vive como insoportable pero además, revelan una búsqueda de dignidad ante el agobio que implican sus relaciones con el mundo. En términos más concretos, los anclajes socio existenciales son recursos emocionales o materiales que movilizan los sujetos en sus trabajos como individuos para “sostener la ilusión y posibilidad de poder protegerse o revertir en sus vidas las consecuencias que consideran negativas de las exigencias estructurales” (p., 354).

Los anclajes son múltiples pero no infinitos porque ellos no son ni exclusiva ni principalmente productos subjetivos de una individualidad, aunque cumplan un papel central en las existencias sociales particulares (p., 351). Los anclajes, al presentarse como factores que exclusivamente sirven para beneficiarnos, generan la ilusión de que fueron creados por nosotros; sin embargo son productos históricos, societales, de uso colectivo, socialmente operante e individualmente activos (Martuccelli, 2007). En otros términos, a pesar de que los anclajes se viven como sueños inmersos en el plano íntimo de la vida individual, en cierto modo revelan factores estructurales del mundo social. Estos exteriorizan tipos de pruebas sociales más difíciles de soportar, determinadas maneras de enfrentarse a ellas, representaciones de lo que en un momento histórico y espacial los individuos entienden como etapas de estabilidad en sus vidas, futuro dignificantes o imaginarios de una buena vida.

Estos recursos poseen una condición de porosidad y susceptibilidad al cambio, ya que se pueden encontrar en todo tipo de grupo social pero tienden a modificarse en función de sus características históricas y espaciales. De ahí que sirven para interpretar diversos casos de trayectorias colectivas e individuales. Por esta razón, en este capítulo vamos a explorar un tipo de anclaje socio existencial de los docentes entrevistados: sus expectativas de futuro pero dirigiremos el análisis hacia dos dimensiones, primero, a su desarrollo laboral y profesional

dentro y fuera de la actividad docente; y segundo, a sus expectativas de retiro y vejez. Las expectativas de futuro que presentaremos son formulaciones que van desde, -para parafrasear a Araujo (2019:351)- proyectos o sueños hasta actitudes de fuga, ilusión o mala fe (en el sentido sartreano de auto-engaño). Pese a que las diferencias entre cada una no son menores, funcionan como anclas para la existencia social.

Antes de culminar este apartado, miremos puntualmente un par de planteamientos de dos autores que influyen en la discusión sobre las expectativas de futuro como anclajes: la noción de *aventura* propuesta por el sociólogo clásico Georg Simmel y la idea de *horizontes de expectativas* formulada por el historiador Reinhart Koselleck. Empecemos con Simmel. Entre los grandes aportes de este autor, están sus brillantes ensayos sobre las consecuencias más significativas de la condición moderna en la vida de los individuos. Solo para contextualizar, está su famosa obra sobre las grandes urbes, donde plantea que las excesivas demandas estructurales que le imponen las ciudades a sus habitantes, terminan por crear en ellos un sentimiento de cansancio e indiferencia, así como un esfuerzo por resistirse a ser nivelados y consumidos en un mecanismo técnico-social (Simmel, 1998).

Estas respuestas de confrontación y hastío por parte de los individuos no fueron los únicos recursos en los que pensó Simmel y tal vez, ni siquiera nos sean muy útiles si recordamos que el propósito de pensar un futuro implica sostenerse en el mundo social por medio de la esperanza de encontrar un estilo de vida menos amenazante y erosivo para el desarrollo personal (Araujo, 2019). Por ende, dentro del escenario que expone el autor citado, la idea de *aventura* funciona como una parte inalienable de la vida que acontece para fracturar el ritmo cotidiano y habitual que conduce el individuo. La aventura no emana de la necesidad de escapar de las exigencias estructurales, sino que es un recurso que le da a la persona continuidad mediante conductas que le permiten superar inseguridades y “lanzarse” hacia la búsqueda de nuevas vivencias y desafíos más prometedores.

Pensemos en un ejemplo relacionado con los docentes entrevistados: el profesor Martín ha proyectado con su familia abandonar su trabajo y migrar a Canadá para encontrar mejores condiciones de empleo y formación. Básicamente, él se aventura a obtener una experiencia distinta, arriesga su trabajo para lograr una ganancia mayor. Martín no escapa de sus desafíos cotidianos, no es un “cobarde social”, al contrario, ha incorporado una actitud frente al futuro como un tiempo ambiguo y azaroso, porque es a la vez cierto e incierto pero que debe aprovechar para beneficiarse del mayor número de oportunidades (Simmel, 1988).

Vamos a analizar este caso con más detalle más adelante. Queda agregar que la aventura simmeliana (1988) se percibe como una isla en el mar que se contrapone al continente de la vida porque tiende a presentarse como un sueño ahistórico que rompe con los condicionamientos del pasado y le abre a su portador un horizonte de cambios.

Ahora bien, la propuesta de Koselleck nos permite reflexionar acerca del papel de las expectativas de futuro como una forma de entender las representaciones colectivas que se comparten en un tiempo histórico concreto de la sociedad. Para este autor, los planteamientos que desde una preocupación individual o colectiva se realizan en torno al futuro, son parte de un trabajo permanente de reflexión de la sociedad sobre ella misma y de donde derivan los sistemas de representación que definen la manera en que en una época los grupos sociales conducen su acción (Sánchez-Prieto, 2012). Para llegar a tal conclusión, Koselleck (1993) introduce dos categorías que considera que poseen un significado metahistórico y por ende antropológico: “espacio de experiencias” y “horizonte de expectativas”. Primero, la experiencia “es un pasado-presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” (p., 338). Segundo, las expectativas “están ligadas a las personas, siendo a la vez impersonal, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir” (p., 339).

Vemos que la experiencias y las expectativas se articulan en el presente de la existencia humana. Sin embargo, a pesar de estar coordinadas, no funcionan como espejismos del pasado y el futuro y tampoco quedan encerradas en una simple cronología. En realidad, Koselleck (1993) le apunta a entender esta articulación como unidad de sentido que sirve para descubrir un tiempo histórico, pues enriquece la conceptualización de las acciones y las proyecciones como hechos historizados. Vale agregar que Araujo (2019) interpreta que Koselleck también asimila las expectativas de futuro como anclas de la existencia porque su noción de “horizonte de expectativas”, es decir la presencia del futuro en el hoy, tiene una función performativa respecto al presente y a los trayectos posibles (p. 353). En consecuencia, desde este plano, las expectativas de futuro son claves para interpretar la dimensión individual y colectiva del tiempo presente.

Expectativas de futuro frente al desarrollo laboral y profesional de los docentes

Lo primero que vamos a realizar en este apartado será una sucinta recapitulación de los principales desafíos ocupacionales que influyen en la cotidianidad laboral de los

profesores y nos detendremos un momento en una dimensión de sus trayectorias: los trabajos paralelos al ejercicio docente. El motivo de esta tarea será contextualizar algunos aspectos que componen las narrativas que ellos han formulado sobre su futuro laboral, profesional y formativo. Por lo tanto, lo segundo que haremos será analizar tales expectativas como respuesta a determinados desafíos estructurales. En últimas, lo que buscamos argumentar aquí es que a pesar de que las expectativas de futuro guardan cierta particularidad con cada trayectoria individual, también nos muestran respuestas matizadas pero concretas de este grupo social frente a las exigencias estructurales compartidas.

Dicho esto, recordemos que en el capítulo anterior identificamos que las experiencias de los profesores durante sus trayectorias profesionales han estado marcadas por ciertos aspectos asociados, primero, a sus condiciones laborales como es el caso de bajos salarios, inseguridad dentro de los colegios, pocas oportunidades de realizar estudios posgraduales, salones abarrotados de estudiantes; y en el caso de quienes están en provisionalidad, poca estabilidad laboral y alta rotatividad de puestos, entre otras cosas. También, los efectos de tipo contractual se han ligado a pocas posibilidades de permanencia y ascenso, las que atribuyen a una mala gestión burocrática y a la falta de representatividad por parte de los sindicatos y asociaciones. Finalmente, entre otros elementos estructurales que obstaculizan la docencia, aludimos al desprestigio social que vive la profesión, la desvinculación de los agentes familiares en los procesos formativos de los estudiantes, etc., los cuales terminan por incrementar las cargas laborales y volver las jornadas cada vez más largas y extenuantes.

Sin caer en reduccionismos, con sano criterio podemos decir que los factores descritos tienen un impacto directo en la vida personal de los docentes y en el desempeño de la organización escolar. En concreto, generan en los profesores una sensación de pesimismo y resignación frente a sus condiciones actuales y tienen repercusión en las visiones que ellos construyen frente a sus futuros formativos, profesionales y laborales. Como veremos más adelante con las narrativas recogidas, las expectativas de futuro que estos individuos formulan están sustentadas en un mecanismo subjetivo de escape o desahogo ante situaciones que los lleva a un límite. Sus expectativas concluyen en el abandono del ejercicio docente y en la búsqueda de otras actividades laborales, las cuales han realizado en paralelo a la enseñanza o son parte de proyectos personales del pasado que no han podido concretar.

Frente a esto último, exploremos puntualmente estas labores paralelas al ejercicio docente. Vemos dos formas de entender este tipo de trabajos. Primero, aquellos que se

realizan dentro de la organización escolar como actividades de coordinación y rectoría o administración; segundo, labores externas al centro de enseñanza o incluso ajenas a la educación. Dentro del primer conjunto de trabajos, Liliana y Martín han sido coordinadores de convivencia o académicos, mientras que la profesora María en sus tiempos libres realiza actividades de recepción y atención a estudiantes. Ellos relatan que nunca se sintieron motivados para realizar tales funciones, debido al desgaste emocional y físico que implican. Liliana, por ejemplo, considera que “estos mandos medios en la administración educativa son lo peor que le puede pasar a un maestro, ya que reciben las exigencias de las directivas y de los otros profesores. Además que deben estar pendientes de la convivencia estudiantil”.

Las principales razones por las que ellos han realizado estos trabajos son por un aumento salarial, para cubrir temporalmente las plazas de los directivos o simplemente porque eso es parte de la diversidad de funciones que deben cumplir dentro del esquema organizativo escolar. Este modelo es característico de las organizaciones del capitalismo actual, ya que reemplaza las típicas estructuras de puestos o cargos jerárquicos ordenados y asociados con diplomas o certificaciones por una operación basada en objetivos. Esto implica que los individuos deben involucrarse “en cuerpo y alma” dentro de la unidad productiva y trabajar más allá de sus propias competencias (Tenti, 2006). Citando a Tardif (2013), este modelo de organización basado en el *New Public Management*, resulta en el aumento del grado de dificultad y complejidad del trabajo docente y en la sensación de fracaso frente a sus labores, lo que con frecuencia produce una sensación de malestar.

Ahora bien, los trabajos fuera de la escuela que han realizado los docentes son muy diversos. Armando, por ejemplo, trabaja medio tiempo como docente universitario pero en vacaciones o cuando no renueva contrato con las universidades, trabaja como intermediario en la venta de autos, conduciendo transporte de carga o también atendiendo sitios como bares y billares. Liliana hace unos meses condujo para Uber con el fin de obtener ingresos adicionales pero lo abandonó porque considera que es inseguro. Ahora realiza horas extras en el colegio y redacta proyectos de grados para estudiantes universitarios. Martín, aunque no siente la necesidad de buscar otro trabajo por el salario que recibe en el Distrito, ocasionalmente es diseñador gráfico, una actividad que le gusta más que la docencia por ser menos desgastante y más redituable. Por su parte, María ha trabajado con su familia en labores del campo durante sus vacaciones.

Cuando se les cuestionó a los docentes sobre las razones que motivaron tales decisiones, argumentaron que era una forma de obtener ingresos ante los bajos salarios que perciben. También porque poseen una actitud de estar abiertos a nuevas experiencias y aprendizajes, pues sienten que en cualquier momento su “suerte puede cambiar” y deberán realizar otras actividades para subsistir ellos y sus familias. Otras razones son el temor a que sus condiciones laborales se tornen insoportables y tengan que abandonarlas, también porque ven insuficientes los montos que recibirán de pensión y buscan asegurar su vejez. Resulta interesante que las razones de Martín o María se basan en un gusto personal más que en una necesidad material.

A pesar de sus matices, vemos una actitud generalizada y cotidiana de espera a que cambien sus vidas, lo que Martuccelli (2010) define como una valorización del oportunismo inducida por un sentimiento de inestabilidad social *sui generis* (p., 264). En otros términos, las experiencias sociales de estos individuos están constituidas por una doble realidad de vulnerabilidad e inestabilidad⁶⁰ más o menos constante (p.,264). Es decir que los individuos viven una sensación permanente de que las posiciones sociales que ocupan están expuestas, carecen de estabilidad y consistencia. Por tal motivo, los profesores ponen en práctica un conjunto de estrategias para preservar o dotarse de una cierta consistencia posicional. De ahí que estos docentes al encontrarse vulnerables y precarizados recurren a estrategias como laborar horas extras, formarse en otros oficios y profesiones para luego dedicarse a eso, migrar, recurrir a apoyos familiares o -citando a Portes y Hoffman (2003)- generar “emprendimientos forzados” con la esperanza de mejorar su situación.

En breve, observamos que alrededor de lo mencionado hasta aquí convergen dos temáticas que la sociología ha conceptualizado con fuerza en las últimas décadas: la emergencia de un nuevo paradigma de producción flexible y la reflexividad de los individuos en un mundo donde las normas y las pautas de acción son cada vez más inciertas. En principio, para Todaro y Chávez (2004) este paradigma de producción y gerenciamiento flexible erosiona las relaciones laborales tradicionales en tres sentido: en una creciente heterogeneidad de las formas de empleo dependiente, (contratos a plazo fijo, temporales, a honorarios, trabajo suministrado, nuevas formas de trabajo a domicilio y de trabajo parcial); en la pérdida de estabilidad del empleo, lo que da lugar a trayectorias laborales discontinuas,

⁶⁰ Martuccelli (2010) invita a no confundir ambas nociones con la “incertidumbre”, una temática popularizada en la sociología para dar cuenta de los procesos de destradicionalización actuales.

diversificadas y desestabilizadas, en las cuales se alternan diferentes formas de empleo; y en un marcado debilitamiento de la fuerza reguladora y protectora del sistema normativo laboral.

Al margen de estas circunstancias, los docentes desarrollan mayores capacidades para reflexionar sobre sus condiciones de existencia, lo que implica tomar decisiones cotidianamente, evaluar riesgos y cursos de acción dentro de un escenario donde se gestan las oportunidades, los riesgos e incertidumbres. En cuanto a esto último, los entrevistados narran que ante las condiciones desfavorables que viven en la escuela, se les ha presentado oportunidades como emprender negocios familiares, estudiar otra carrera universitaria o trasladarse a otros colegios. En el fondo, a pesar de que las incertidumbres son grandes y las oportunidades escasas, los maestros ponderan en términos de factibilidad distintas vías acción que mejoren sus realidades laborales. En últimas, en este escenario, “se le pide a cada persona que se comprometa activamente en la modelación de su vida y [en el aseguramiento] de sus posiciones sociales dentro de un ambiente de constante cambio” (Wagner, 1997: 284).

“Siempre con el sueño de la ingeniería. Tengo 40 años y me dicen, ‘hágale profe, se demora 5 y a los 45 ingeniero’ pero ya tengo una hija en la universidad, tengo deudas, tengo una esposa enferma. Se me vinieron muchas cosas. Yo quiero hacer un doctorado y trabajar en el colegio para que me digan, ‘doctor, tienes que barrer tu salón’, ‘doctor, tienes que recoger los papeles de los muchachos’, ‘doctor, tienes que trapear el salón’, (risas)” (Armando, Bogotá, 2019).

Además de lo anterior, el fragmento citado ilustra con cierta ironía una actitud generalizada en los docentes entrevistados que se basa en un sentido muy aspiracional dirigido a lograr una movilidad social ascendente en términos de bienestar material, para ellos y sus familias, ligado a las oportunidades que les pueda suscitar sus empleos. Por eso, estos profesores buscan en un futuro realizar estudios posgraduales, ya que eso les permitirá tener las condiciones básicas para presentar una evaluación de ascenso y mejorar sus salarios. Sin embargo, justamente esta falta de formación profesional, ligada a los bajos estímulos económicos por parte del Distrito, la poca oferta de programas académicos, la falta de recursos y tiempo, las exigencias laborales y familiares, así como las limitaciones de sus capitales sociales, se traduce en serios obstáculos a tales aspiraciones. Esto sitúa a los profesores en una posición de “estar abiertos” a nuevos cambios y oportunidades laborales que les permitan materializar las aspiraciones que en sus trabajos actuales no pueden lograr.

Así las cosas, ¿cómo funcionan las expectativas de futuro como anclajes de lo social en este panorama laboral? Vemos que la transitoriedad y precariedad del empleo despojan al trabajo de toda perspectiva “firme de futuro”, lo cual provoca una incertidumbre que se

transforma en una poderosa fuerza de individuación (Díaz, 2005). Los docentes difícilmente perciben sus trabajos actuales como escenarios propicios para proyectarse a largo plazo, ya que no los ven como lugares estables, garantes de beneficios pensionales y salariales o porque simplemente no desean seguir en ellos. No obstante, para ellos, la actividad de trabajar no ha perdido centralidad como soporte identitario y base fundamental en la realización de proyectos de vida, a pesar de la relación más “movediza” que establecen con sus empleos y sus experiencias laborales más cambiantes e inestables (p., 2005).

Citando a Sennett (2000), los efectos que estas incertidumbres del capitalismo flexible tienen en las trayectorias personales de los individuos provocan una mayor valoración del riesgo y la autonomía al momento de proyectarse. Así mismo, incorporan una actitud de estar dispuestos a los cambios y a permanecer en el mundo laboral el mayor tiempo posible para asegurar un estilo de vida digno incluso durante la vejez. En este sentido, las expectativas de futuro que estos individuos formulan frente a la dimensión laboral y profesional de sus vidas se inclinan a seguir participando en el mercado laboral pero no exclusivamente en un empleo en particular dentro de la enseñanza. Es interesante esta situación dentro del estudio, ya que las expectativas que los individuos generan, ya sea en un sentido de escape, contrapeso o transformación de la situación actual, se da en el marco de los diversos horizontes que implica el mercado laboral y no en el puesto específico donde laboran.

Los docentes son conscientes de los desafíos sociales que enfrentan cotidianamente y por eso sus expectativas en cuanto anclajes, buscan darles consistencia y la seguridad de que podrán seguir en “el juego del trabajo”. De manera que identificamos dos grupos de expectativas de futuro: primero, aquellas que siguen el curso de la enseñanza pero con ciertas modificaciones que buscan menos presiones para poder desarrollar otras dimensiones de su vida personal y profesional; y segundo, las proyecciones que se alejan del ejercicio que han desempeñado toda su vida. Miremos el primero grupo. Aquellos que se proyectan seguir enseñando, piensan en acceder a ciertas condiciones ocupacionales para poder mejorar su calidad de vida. Tales condiciones a las que aspiran se basan en los referentes sociales que ellos han ido incorporando a lo largo de los años, los cuales están asociados a las profesiones liberales. De manera que ansían un ejercicio de la profesión docente que les permita desarrollar habilidades más intelectuales y autónomas y menos instrumentales. Miremos:

“No duraré mucho en este colegio por la Jornada Única por las horas de la universidad que tampoco son muy estables. Yo quisiera poder dejar de trabajar como profesor pero seguir trabajando en la docencia como para

capacitar profesores, enseñarles cómo trabajar con la norma. Quisiera estudiar más, conocer otras formas de educación, escribir y que me invitaran a escuchar y hablar en conferencias” (Armando, Bogotá, 2019).

Detengámonos un momento: Armando cuando no trabaja en el colegio es docente universitario. Él percibe tal actividad como un gran logro profesional en su carrera, ya que ha adoptado una imagen idealizada de la educación universitaria como el escenario propicio para que los docentes desempeñen un trabajo más erudito y autodidacta, con mayor reconocimiento social y bajo menores presiones burocráticas. Lo opuesto a lo que vive en la escuela. En este sentido, aspirar a ser capacitador de otros docentes refleja su ansiedad por asegurar los recursos simbólicos y materiales que hoy, por parte de la universidad son tambaleantes. En concreto, lo que busca Armando a futuro es trabajar sin presión, lo cual es una necesidad ante la competitividad, vulnerabilidad y permanente estado de alerta que experimenta. Citando a Araujo (2018), él repliega todo su ser por llegar a una “zona de seguridad”, es decir, lograr acceder a un espacio que le dé garantías de autogestión, permanencia y proyección a nivel ocupacional. Ahora añadamos el siguiente relato:

“Yo hice un curso en didáctica y en gestión de bachillerato internacional pero no me sirve porque yo para conseguir un trabajo, necesito la maestría (...) Espero ver a quién le gusta mi proyecto para que me la financien porque no hay otra posibilidad (...) Ahorita aspiro a hacer un concurso y no sé qué posibilidades haya de pasarlo pero si no, pues no se acabó el mundo, toca hacer otras cosas, yo puedo aprender” (Liliana, Bogotá, 2019).

Vale mencionar dos cosas al respecto: lo primero es que la actitud de la profesora Liliana frente a sus expectativas de futuro se inclina hacia diferentes estrategias, -por ejemplo, seguirse formando en lo que sea- para asegurar una posición activa dentro del inestable mercado laboral. Esto genera que sus horizontes se basen en una constante vigilia a las oportunidades que se le presenten, por eso ella está dispuesta a experimentar distintos proyectos laborales o formativos para paliar los posibles fracasos o contingencias que implique la evaluación de ingreso o su permanencia en el colegio. Lo segundo a notar es que entre estas estrategias individuales hay una lógica de favores y devolución de favores para enfrentar la inconsistencia de las posiciones sociales (Martuccelli, 2010). Es decir, una actitud de dependencia hacia un tercero frente a la obtención de un empleo o en este caso, de un posgrado. Este aspecto muestra que ante la incertidumbre de un progresivo ascenso por medio del esfuerzo personal dentro de un esquema organizativo laboral, los individuos deben recurrir a sus capitales sociales como mecanismos alternativos.

“Me he dado cuenta que uno tiene que buscar los lugares donde pueda hacer algo que se note de verdad y Bogotá es un lugar maravilloso donde hay un montón de gente que está empapada y son más idóneos que yo en muchas experiencias [entonces] lo que yo tengo para ofrecer a lo mejor se notaría un poco más en otros lugares. También porque tengo toda mi familia allá y sí, me cuesta un montón estar lejos de ella” (María, Bogotá, 2019).

Finalmente este relato de la profesora María muestra sus motivaciones por seguir en el ejercicio de la enseñanza pero en una zona rural. Para Araujo (2019), esto revela un ejercicio personal por buscar los elementos que sostengan la ilusión de poder protegerse o revertir en su vida las consecuencias que considera negativas de las exigencias estructurales de la ciudad. Las experiencias cotidianas de la profesora, asociadas al gran número de competencias que debe enfrentar la anima a acercarse a un estilo de vida en el campo, que aunque parece idealizado, se basa en la búsqueda de menos presiones y requerimientos económicos, laborales y personales. Esta es una idea que se construye sobre un deseo de tranquilidad y escape de los agobios en la ciudad. Vamos a profundizar en eso más adelante, ahora miremos el segundo grupo de expectativas ligadas al abandono de la enseñanza.

Lo primero a mencionar es que las expectativas de desarrollo laboral y profesional diseñadas por los docentes adquieren distintas formas en respuesta a las exigencias sociales que enfrentan. Además, los proyectos laborales se construyen mediante la disposición de diferentes recursos y la confianza de que ellos podrán reiniciar sus vidas con experiencias sociales menos precarizadas y más seguridad. En concreto, los profesores entrevistados buscan maneras de transformar sus formas de ser y estar en el mundo social sin perder de vista que el trabajo, por medio de la formación o el emprendimiento informal, sigue teniendo una centralidad como *sopORTE* identitario. Ahora, para ilustrar la intervención -tal vez dramática- por parte de un individuo para cortar con la conflictiva relación que mantiene con su tiempo cotidiano está el caso de Martín, quien planea dejar la docencia y migrar a Canadá.

“Quiero ser y para eso estoy estudiando, desarrollador web y estar con mi familia en Canadá para brindarles una mejor calidad de vida y más tranquilidad. En Colombia tú no puedes mejorar tu calidad de vida porque la ciudad ya no da, llega un momento en que hay que buscar otras soluciones (...) Esto es algo que ya lo venía pensando desde hace tiempo pero me decidí después de haber visitado el país, pues me di cuenta que nosotros no estamos haciendo bien las cosas acá ¿sí?, no sé, me llamó mucho la atención el hecho de estar tranquilo en las calles sin tener el miedo de que nos puedan robar, como tener esa tranquilidad. Por ejemplo con mis hijos ando preocupado de que no les vayan a hacer nada entonces eso como que me cansó y el hecho de vivirlo allá, pues me hizo cambiar de opinión. Además tengo algunos familiares allá que me pueden ayudar al llegar. Ahora por ejemplo, mi esposa puede trabajar como docente allá porque ella es más de niños” (Martín, Bogotá, 2019).

Esta expectativa de futuro marca una *aventura* arriesgada en búsqueda de mayores ganancias, en este caso mejores condiciones de vida y tranquilidad. Viajar a Canadá para Martín es como ir al campo para María: ambos docentes ponen sus esperanzas en un futuro más auspicioso, y, así, abren una ventana de posibilidades y de alivios (Araujo, 2019). Estas decisiones a futuro responden, -trayendo a Lefebvre (2013) a colación- al espacio que ellos *perciben* como el escenario de su vida cotidiana y a los usos y prácticas que ellos le dan a las

calles de la ciudad colombiana. Ellos están cansados de problemas concretos de la ciudad: contaminación, delincuencia, pésimas vías y medios de transporte, etc., y por eso buscan una forma de escapar hacia un lugar de ensueño, *vivididos* o imaginados que les representa zonas de refugio pero también de virtual cambio frente a estar en el mundo y desplegar otras formas de subjetividad (Araujo., 2019) ¿Y qué representa Canadá para Martín? anhelos de orden, de primer mundo y modernidad, de tranquilidad, de ascenso social y de progreso personal.

Es interesante la forma particular en la que los parientes y las redes familiares juegan un papel importante como recurso estratégico decisivo para lograr los objetivos propuestos. Para Martuccelli (2010) la necesidad imperiosa de poner en pie estrategias relacionales como “contactos”, “parientes” o “palancas” en favor de todas las actividades cotidianas es resultado de un temor a la caída; es decir a la pérdida de la posición social adquirida. Por ende, ocupan mayor importancia dichas relaciones cuando las decisiones que toman los individuos son más arriesgadas o implican el abandono de su seguridad ontológica, como cambiar de empleo, buscar pareja o en este caso, migrar de país. Siguiendo esta discusión, los proyectos laborales de los docentes también se vinculan al deseo de otorgarle bienestar y comodidad a sus familias, en especial a sus hijos a quienes quieren ofrecerles una mejor educación con el fin de que logren un futuro con menos sufrimiento. Así, esperan que sus hijos estudien, sean profesionales y se inserten en el mercado laboral, logrando un estilo de vida ajeno a los agobios estructurales que viven ellos como docentes. El siguiente fragmento ilustra el caso.

“¿Hoy en día yo le diría a un hijo que fuera maestro?, pues no porque si no entra al Distrito que es donde medio se pueden obtener unos sueldos decentes, le tocaría en los colegios privados donde los explotan y donde tienen sueldos que no sobrepasan los dos millones de pesos a pesar de tener diez o doce años de experiencia. Si hubieran escogido ser maestros, pues el problema es aquí en Colombia, si estamos allá en Canadá y deciden ser maestros pues no le veo problema porque es una situación distinta a la que se vive acá” (Martín, Bogotá, 2019). “Me gustaría que mis hijos fueran lo que quieran desde que lo hagan bien. que haga lo que quiera siempre que lo haga con pasión y si le va mal en la vida pues que se vuelvan docente” (Armando, Bogotá, 2019).

Ahora bien, las expectativas de futuro de los docentes se cultivan en torno a una idea de estar “siempre disponibles” a las oportunidades; “trabajar en lo que sea”, “empezar de ceros” o “estar dispuestos a aprender” con el fin de “cumplir los sueños y aspiraciones”. Por supuesto, tales actitudes no son exclusivas de este grupo social pero funcionan para ellos como un gran soporte existencial, ya que les permite, en cada toma de decisión, pensar poder cambiar la vida (Martuccelli, 2010). De modo que a pesar de poder dudar en algunos casos de la factibilidad de las decisiones, para estas personas son una estrategia plausible, por remota que sea, de poder mejorar sus condiciones (p., 264). Así, en este caso, las proyecciones

laborales dejan de ser caminos determinados por esquemas institucionales y pasan a ser percibidas por las personas como el resultado de gestiones y metas individuales orientadas a permanecer el mayor tiempo posible en el mercado del trabajo.

Por tal motivo, nos encontramos con que en estos docentes prima un criterio de adaptación o asimilación como herramienta para enfrentar los problemas y exigencias del mundo laboral y no laboral. Por ejemplo, el profesor Martín narra estar dispuesto a trabajar en “cualquier otra cosa que salga” mientras se forma como desarrollador web en Canadá. Mientras que Liliana califica como un acto de sobrevivencia el hecho de emprender un negocio propio, en particular una droguería en caso de que no apruebe el concurso de méritos o no le renueven el contrato de provisionalidad. Para ella “a uno le toca abrirse y buscar otras posibilidades”. Por su parte, Armando aspira a trabajar diez años más en la docencia y mientras espera el tiempo dispuesto para recibir su pensión, planea abrir un negocio de arreglo y venta de bicicletas o autos. La decisión está basada en un sueño pasado de estudiar mecánica automotriz. Ahora miremos los siguientes relatos.

“Aunque no creo que me pueda pensionar, me obligan a seguir cotizando. Es difícil ese tema: pensarse un futuro frente a la inestabilidad” (Liliana, Bogotá, 2019).

“Me estoy quitando de la cabeza el pensionarme por eso planeo poner un negocio o rentar un apartamento que tengo y de eso vivir. Es que es tenebroso, me daría miedo aguantar hambre y estar viejo y no poder trabajar, me daría miedo repetir lo que viví y más si es con alguien que quieres” (Armando, Bogotá, 2019).

“Yo todavía estoy joven, la pensión que tengo aquí la pienso como un ahorro y en Canadá puedo sacar otra (...) he trabajado toda mi vida y aspiro seguir porque creo que el trabajo es bueno, lo mantiene a uno vivo entonces o lo podría hacer hasta donde me den mis manos y mis ojos” (Martín, Bogotá, 2019).

Para culminar, a lo anterior se le suma una actitud de “trabajar hasta donde se pueda y hasta que el cuerpo aguante” o de deambular por una diversidad de empleos o emprendimientos, lo cual se debe a una impensable proyección de futuro asociada a la jubilación. Por lo tanto, en las narrativas se expresa un fuerte sentimiento de desconfianza frente a las instituciones encargadas de la seguridad social, y las pensiones, acompañado de un temor latente de no tener los medios económicos y los lazos sociales para vivir dignamente durante la vejez. A pesar de esto, ellos dan lugar en sus expectativas a la búsqueda de un lugar para su retiro y descanso, aunque también de reinicio de una vida y de reencuentro consigo mismos. Aspectos que vamos a analizar a continuación.

Expectativas de futuro frente al retiro y la vejez de los docentes

Acabamos de ver uno de los múltiples anclajes socio existenciales de los docentes entrevistados, el cual se refiere a los rendimientos de ellos frente a los desafíos estructurales

que caracterizan su actual mundo laboral. Básicamente mostramos las formas en que estos individuos diseñan unos planes concretos de futuro para seguir activos en el escenario laboral y económico pero bajo condiciones más auspiciosas, dignas, seguras y duraderas. Ahora, vamos a dedicar las últimas páginas de este capítulo a explorar otro tipo de sostén, el cual también es una expectativa de futuro, que toma forma de vago anhelo o proyecto, de dejar de trabajar, retirarse a descansar y vivir la vejez con tranquilidad.

Con esto en mente, empecemos con la siguiente idea: para mantener una expectativa de futuro que supone retirarse a descansar de las condiciones cotidianas, se debe empezar por reflexionar sobre lo que en principio se pretende dejar atrás. De manera que, como describimos en páginas pasadas, resulta que estos individuos argumentan que tienen una vida exigente en términos laborales y con escasas retribuciones económicas y de reconocimiento social. A esto se le suma el hecho de que el encuentro cotidiano con los otros lo consideran como un escenario competitivo e indiferente. Finalmente, lo que ellos denominan como “el sistema educativo”, el cual se encarna en el estatuto al que pertenecen o en la escuela donde trabajan, se destaca por corroer sus garantías laborales y por ende, incentivar el desgaste físico y emocional. Como consecuencia, se gestan estrategias constantes de huida.

“Ahora lo que hago es salir menos, relacionarme menos con mis compañeros porque igual termino cansada y simplemente no tengo nada que compartir con ellos entonces los fines de semana o cuando salgo del trabajo llego es a encerrarme a mi casa, a dormir, a ver televisión, o sea a descansar porque también me tengo que cuidar con eso de la tensión arterial” (Liliana, Bogotá, 2019).

Así, podemos mencionar dos cosas: por una parte, la experiencia que viven estos individuos en sociedad termina generando en ellos un sentimiento de hastío y cansancio que los conduce hacia a sus “zonas de seguridad”, es decir, hacia sus casas, las relaciones familiares y de amistad más cercanas o incluso a seguir los trayectos conocidos o frecuentar solo los centros de consumo cercanos a sus hogares con el fin de no cruzarse por la calles con personas desagradables (Araujo, 2019). Por otra parte, los individuos entrevistados son conscientes - e incluso exponen interpretaciones complejas- de que el espacio en el que se depositan todas las exigencias estructurales que enfrentan es Bogotá. Por eso concentran sus expectativas de retiro hacia la búsqueda de una salida de la sociedad que les toca vivir.

No obstante, dicho deseo no se basa en un actitud cobarde, indiferente y singularizada por abandonar todo lo que han experimentado durante años, sino en “la búsqueda de elementos que sostengan la ilusión y posibilidad de poder protegerse o revertir en sus vidas personales las consecuencias que consideran negativas de estas exigencias estructurales

[durante su trabajo en Bogotá]” (Araujo, 2019:354). En concreto: estas expectativas de futuro tienen como fin, abandonar Bogotá y retirarse hacia un sitio alejado como una ciudad más pequeña o de plano, el campo. Los motivos son paliativos, es decir, una forma de “seguir en el juego” pero mediante un reencuentro con ellos mismos y con una nuevas formas de vida menos exigentes que les permita más realizaciones personales que hasta el momento no han podido lograr como abrir un negocio, dejar a los hijos y retirarse con la pareja, viajar y demás. Los siguientes relatos ilustran lo mencionado.

“Quiero sentarme solo a leer, investigar y producir. Me gusta Bogotá, me gusta la ciudad pero me gustaría una finca para los fines de semana pero no irme al campo, un lugar aireado, bien iluminado, y sentarme a leer y a escribir y que me paguen por eso” (Liliana, Bogotá, 2019).

“Yo he querido aislarme, vivir cerca a un río, desconectarme del mundo e ir a trotar, vivir más alejado, cercano al campo (...) Yo quisiera comprar un lotecito en algún pueblo; ya tengo un apartamento, ya lo compré bueno lo estoy pagando y arrendarlo y vivir de eso por lo menos para comer de eso, no más. Y allá ser libre para poder viajar, pescar, salir y comer, siempre en mi bicicleta. De viejo seguir trabajando, claro, en un pueblo allá llamar a los chicos y hablarles de matemáticas de que escriban o si me pensionara y me llegara un plata que nunca va a llegar, poderme comprar un camión y tener todo un costado lleno de libritos y viajar” (Armando, Bogotá, 2019).

Aquí se ve bastante bien cómo la idea de alejarse de la ciudad e instalarse en un espacio cercano a lo rural, funciona como un anclaje socio existencial porque sustenta la esperanza y organiza las proyecciones, pero al mismo tiempo porque funciona como un instrumento que permite dar significado al presente (Araujo., 2019). También es importante observar que cuando las personas entrevistadas respondieron sobre esta dimensión de sus vidas, lo hicieron como si fuera una confesión profunda de un sueño íntimo que han querido guardar con recelo durante años. Por lo tanto, nos recuerda que los anclajes, a pesar de funcionar como elementos que son percibidos como parte del plano personal del individuo, en realidad condensan rasgos estructurales de la sociedad. En este caso, se revelan rasgos colectivos sobre las opiniones de vivir en la ciudad, como un lugar indigno de ser habitado donde se debe trabajar con esfuerzo y tener perseverancia para un día lograr ir al campo, el cual es visto como una zona maravillosa, tranquila y donde se puede sanar. En breve: es una forma de observar cómo los individuos construyen proyecciones ideales de futuro.

Ahora bien, por supuesto, esta manera de proyectarse se da a partir de la idealización de lo rural por el hecho mismo de que lo contraponen a la vida en las urbes. El lugar al que aspiran estos docentes urbanitas se asocia con la imagen de un espacio liberado de las exigencias o, al menos, con la potencialidad de permitir de alguna manera franquearlas (Araujo., 2019). Además, recordemos que ellos migraron del campo a la ciudad por lo tanto valoran el hecho de haberse insertado con éxito a las dinámicas urbanas y acceder a los

servicios que ésta les ofrece. Sin embargo, los desafíos estructurales descritos y además, un sentimiento de nostalgia que ellos relatan frente a sus orígenes, es otro de los móviles que les sirve para depositar sus sueños en lo rural. El caso de María es representativo, ya que muestra los recursos emocionales y las razones laborales por las que pretende migrar a Guaviare.

“Yo no sé, ¿cuánto tiempo estaré allá? no sé, yo espero que hartito y espero que pueda quedarme, la verdad no tengo lío en pensar en quedarme 5, 6 o 10 años, no tengo problema. Eventualmente, digo pues bueno, a veces uno tiene un montón de necesidades, cosas que son egoístas en cierta manera como querer pasar el tiempo de vida que les quedan a mis papás o desde que ellos empiecen a tener carencias en la salud (...) pero también es por poder dar un granito de arena a una comunidad que quise tanto porque es muy bonita, la gente muy amable y donde creo que mi trabajo se puede notar más por las mismas carencias que hay” (María, Bogotá, 2019).

De este y los anteriores fragmentos, resultan interesantes dos aspectos: primero, ya quedó claro que la construcción de ciertas proyecciones a futuro se dan bajo un discurso idealizante del espacio al que aspiran llegar. No obstante, eso no imposibilita el anhelo de que estos individuos accedan como agentes activos dentro de las prácticas y sociabilidades que se gestan en las zonas rurales donde quieren vivir. En este sentido, observamos cómo el profesor Armando aspira a seguir enseñando, al menos de manera informal, a las comunidades de jóvenes del sector que va a habitar o la profesora María, quien tiene un claro interés por ejercer un proyecto docente significativo e incluso transformador para los estudiantes de Guaviare. Es decir, la vida que ellos aspiran construir, se da, al menos discursivamente, en sintonía con las formas sociales y prácticas más cómodas del lugar y haciendo actividades relacionadas con su profesión.

Lo segundo es que estas expectativas reflejan el proceso de destradicionalización e individualización que vive la sociedad. Para explicarlo, tomemos las palabras de Beck (2003) y los ejemplos de los docentes entrevistados: si partimos del antiguo modelo del individualismo institucional donde existían claros esquemas programáticos para los individuos entonces muy probablemente estos docentes podrían asegurar su retiro, recibir una pensión cada mes y vivir bajo una relativa tranquilidad económica hasta su muerte. Sin embargo, debido a los radicales cambios productivos que trajo consigo, entre otras cosas, grandes flexibilizaciones laborales y nuevas formas de garantías sociales, los programas institucionales ya no sirven como guía ordinaria para la acción y menos para la proyección de un futuro. Por tal motivo, los individuos han tenido que recurrir con más frecuencia a su reflexividad para orientarse y sostenerse en una vida social más inédita (Martuccelli, 2007). En este sentido, las expectativas de retiro de los docentes se basan en nuevas estrategias para soportar los impases de la vida en respuesta a las incertidumbres del presente.

Ahora bien, al margen de lo anterior, al llegar a un punto de relativa confianza con los docentes se les preguntó acerca de lo que consideraban que era una buena vida y si la han tenido. Ellos respondieron, por una parte, que una buena vida consiste en tener menos exigencias económicas, laborales y temporales, es decir, tener el acceso a un mayor tipo de bienes y servicios, así como la posibilidad de aprovechar las horas del día con ellos y sus familias. En breve, poseer los costos que se imponen en términos personales tanto para no ser expulsado por el mundo del trabajo como para poder mantener un lugar en lo social (Araujo, 2019). Por otra parte, afirmaron que este tipo de vida consiste en involucrarse dentro de sociabilidades dotadas de “humanidad básica”, es decir, más receptivas, amables y tranquilas; casi a la inversa, de la vida competitiva e indiferente que enfrentan cotidianamente. Para ilustrar el caso, miremos los siguientes testimonios⁶¹.

“¿Una buena vida? una buena vida para mí es, una vida al lado de la familia con una creencia espiritual sólida, una vida con lo necesario y un poquito más para vivir como para unas vacaciones, no estar solo y experiencias, viajes, eso es lo que me parece que es una buena vida. Ser bueno con los demás, ayudar a la gente ¿Y si considero que he tenido una buena vida? Sí, yo he tenido mucha suerte de tener una buena vida, una vida muy bonita, con muchas experiencias, siendo maestro también, unas experiencias muy grandes. En general, yo creo que mi vida ha sido muy bonita con los problemas y los errores que uno comete pero sí” (Martín, Bogotá, 2019). “La buena vida consiste en no sentir envidia, liberarse de odios, de resentimientos, poder tener la tranquilidad de saber perdonar, de liberarse de todas esas cosas que atan a la amargura, consiste en poder conseguir lo básico del día a día y algo más y en poder comer, salir, tener salud y tranquilidad” (Armando, Bogotá, 2019).

Nuestro interés no es caer en apreciaciones de valor frente a si estos docentes han tenido una “buena” o “mala” vida. Lo cierto es que los anhelos de seguridad, bienestar y tranquilidad, así como la nostalgia frente a las actitudes, valores sociales y de sociabilidad que los docentes consideran perdidos gracias a las transformaciones societales son el significado de felicidad para estos individuos en la vida social. Esta noción no es menor, ya que permiten entrever cómo se incorporan los “horizontes de expectativas”, basados en consecuencias históricas, sociales y económicas concretas, dentro de las narrativas de las personas. Así también, nos muestra un conjunto de recursos subjetivos que las personas utilizan como motivaciones para sustentar las decisiones y actos que realizan.

⁶¹ Desde un principio consideré que este tipo de pregunta fue bastante agresiva dentro de la interacción con los entrevistados, por eso fue de las últimas que realicé. Dependiendo la confianza que sentía con el docente, la pregunté de manera matizada o directa por el temor a causar en ellos un rechazo hacia mí o una reacción emocional negativa en ellos. Cada docente marcó un silencio distinto para responder si tuvieron una buena o mala vida. Esto mostró, primero, la violencia intrínseca de la pregunta y segundo, sus estrategias corporales espontáneas para interactuar entonces rieron, tosieron o se frotaron el rostro y luego hablaron.

Conclusiones

En las páginas precedentes hemos indagado una serie de proposiciones que conducen nuestro pensamiento hacia la comprensión del propósito central en este estudio: el proceso de configuración de las trayectorias profesionales y las expectativas de futuro de cuatro docente que trabajan en colegios oficiales de Bogotá y están vinculados al magisterio por medio del Decreto 1278 de 2002. Por lo tanto, en estas conclusiones haremos una breve mención acerca de los motivos y procedimientos que dieron paso a la realización de este estudio, luego nos limitaremos a recordar algunos de los puntos centrales que componen cada capítulo de nuestro discusión y finalizamos con solo algunas reflexiones sobre aspectos específicos que desbordaron los objetivos propuestos y pueden motivar futuros intereses investigativos.

Empecemos con los motivos y procedimientos. En principio, esta monografía partió de un interés muy general por entender la inserción de las políticas neoliberales en los escenarios educativos del país, junto con las crisis de la modernidad y el advenimiento de una sociedad post industrializada (Martuccelli, 2007). Después, la idea de este trabajo se concretó en un estudio empírico por entender las implicaciones que una norma educativa, adoptada por el Estado colombiano ya hace casi dos décadas, ha tenido en las trayectorias particulares y las expectativas de futuro de un grupo de profesores en Bogotá.

Así mismo, para interpretar este fenómeno, recurrimos a los estudios de la individuación y de los anclajes socio existenciales desarrollados por las sociologías del individuo, y a los análisis sobre la profesionalización docente provenientes de la sociología del profesorado. Además, para abordar las narrativas de los docentes, utilizamos la entrevista comprensiva, un proceso de escucha empático que buscó estimular la reflexión y autoexplicación de las personas entrevistadas y sus contextos (Kaufmann, 2016). Así como, incentivar la labor auto reflexiva y la escritura de sensaciones y reacciones durante el proceso investigativo por parte del entrevistador. Por lo tanto, al margen del desarrollo analítico del segundo y tercer capítulo, detallamos algunas reflexiones.

Ahora bien, con las sociologías del individuo intentamos proponer una perspectiva que entiende la norma como el resultado de una serie de tipos estructurales que los individuos deben enfrentar en la cotidianidad de la vida social. Esto implicó reconstruir, desde una base analítica congruente, las trayectorias de vida de los profesores y por lo tanto, no solo centrarnos en la dimensión ocupacional de sus trabajos, sino también abarcar interpretaciones frente a sus experiencias de formación, inserción laboral, vínculos y relaciones con

determinadas instituciones y demás. Así mismo, tratamos de detallar con fuerza los rendimientos subjetivos de cada docente, es decir las habilidades y recursos que utilizaron para enfrentar los desafíos estructurales. Esto no fue para caer en una visión hipo socializada, sino para interpretar las formas en que la sociedad fabrica individuos concretos.

En esta misma línea, las expectativas de futuro son solo una de las muchas maneras en la que los anclajes socio existenciales pueden tomar forma, ya que estos tienen cabida en la compleja trama de los desafíos y sirven para darle estabilidad y continuidad a los individuos en la cotidianidad de la vida social. Analizar las expectativas como anclajes, partió de un interés muy general por explorar las pruebas sociales más difíciles de soportar para los docentes, así como también fue una manera particular por indagar acerca de las representaciones que estos individuos han adoptado sobre lo que es un futuro estable, dignificante y una buena vida.

Ahora bien, con lo anterior en mente, en vez de resumir todo lo escrito en el trabajo, recordemos que hemos intentado que cada capítulo responda a un objetivo específico, entonces solo mencionaremos algunas proposiciones. Por lo tanto, en el primer capítulo nos acercamos a las características sociohistóricas que componen los antecedentes del Decreto 1278, mostramos que la implementación de la norma dependió de un proceso de adaptación del sistema educativo a los cambios sociales y a los nuevos sistemas de producción económica. Así mismo, a partir de la noción de *profesionalización docente*, exploramos las principales implicaciones profesionales y ocupacionales del nuevo estatuto. También analizamos cómo los condicionamientos de esta norma ha generado un conjunto de luchas, resistencias y diálogos colectivos e individuales.

En el segundo capítulo analizamos los procesos de individuación de los entrevistados mediante la reconstrucción sus trayectorias profesionales en relación con un contexto objetivo del mercado y el trabajo. En este sentido, abordamos elementos específicos y anexos al desarrollo laboral y profesional de los profesores para inscribirnos en un espacio de reflexión sobre la movilidad socio-ocupacional que ellos han experimentado. También observamos los sistemas de decisiones que tomaron, teniendo en cuenta una estructura de relaciones y posibilidades sociales; interpretamos sus motivaciones para seguir en las aulas y los retos que enfrentaron para llegar a donde están hoy. Analizamos sus experiencias de inserción laboral y las diversas formas que ha tomado el rol del trabajo docente para ellos, así como su relación con otros actores del escenario educativo. En general, las experiencias

marcan un encuentro con la modernidad post industrializada, lo que implica relaciones laborales atípicas, una creciente flexibilización con empleos inestables y desregulados, que culmina en lógicas de precarización para trabajadores cada vez más desvalidos.

Finalmente, en el tercer capítulo apostamos por analizar los *anclajes socio existenciales* de los docentes entrevistados. En principio, recordemos que los anclajes son parte constitutiva de lo que Araujo (2010) denomina como el *trípode analítico*, una manera de interpretar las acciones de las personas por medio de sus ideales, las experiencias convertidas en saberes sobre lo social, y los recursos que los individuos utilizan para sostenerse en el mundo. En este sentido, los anclajes son recursos emocionales o materiales que estos sujetos movilizan en sus trabajos como individuos para “sostener la ilusión y posibilidad de poder protegerse o revertir en sus vidas las consecuencias que consideran negativas de las exigencias estructurales” (Araujo, 2019: 354).

En particular, distinguimos dos tipos de expectativas: aquellas enfocadas hacia el desarrollo laboral y profesional, y las proyecciones de retiro y vejez. Llamó la atención que las expectativas laborales de los docentes, ya sea en un sentido de escape, contrapeso o transformación de la situación actual, se da en el marco de los diversos horizontes que implica el mercado de trabajo y no en el puesto específico donde laboran. No obstante, también hubo casos donde las expectativas tampoco se desligaban del todo de los espacios y actividades asociadas con el ejercicio docente: seguir formándose, dictar conferencias, ayudar a comunidades desprotegidas por medio de la enseñanza, entre otras cosas.

En últimas, estas expectativas muestran un ejercicio subjetivo por poner en práctica un conjunto de estrategias para preservar o dotarse de una cierta consistencia posicional, ya que ven que su realidad laboral está marcada por una vulnerabilidad e inestabilidad más o menos constante; como si lo único que consideran constante es lo inconstante. También, entre otras cosas, mostramos las formas en que estos individuos diseñan planes concretos de futuro para seguir vinculados al escenario laboral y económico pero bajo condiciones más auspiciosas, dignas, seguras y duraderas, incluso durante la vejez y a pesar de retirarse de las aulas.

Ahora bien, vale agregar que en cada capítulo el uso de la entrevista comprensiva nos dio la posibilidad de prestar especial atención en ciertos aspectos de la realidad donde se produjo la interacción con los docentes. Así, no nos ceñimos únicamente a la exposición y posterior interpretación teórica de las narrativas sino que detuvimos nuestros esfuerzos en

observar gestos, reacciones y actitudes tanto del entrevistador como propias, para enriquecer la descripción de las trayectorias pero también, para mostrar procedimientos, decisiones y reflexiones -algunas espontáneas- metodológicas que influyeron en el proceso de estudio.

En este orden de ideas, el enfoque comprensivo rompe con un modelo clásico de la investigación que busca elaborar hipótesis o preguntas y eventualmente cerrar con sus respuestas o soluciones a partir de un estructura teórica ya establecida. Por lo tanto, en este trabajo tratamos de ver el terreno de estudio como un punto de partida hacia otros escenarios de análisis. En este sentido, algunas discusiones quedaron abiertas y otras dieron cabida a nuevos interrogantes. Por ejemplo, el tema sobre los testimonios de desencanto de los docente frente a sus comunidades, padres de familia, estudiantes y compañeros de trabajo. Prácticamente, estos profesores se auto perciben como agentes marginados del sector educativo al tener que lidiar solamente con escenarios difíciles, marcados por la pobreza y la delincuencia dentro y alrededor de los establecimientos.

También vale explorar las experiencias asociativas de los docentes vinculados por el nuevo estatuto. Al menos los entrevistados mostraron desconfianza frente a las garantías de representatividad y protección de los sindicatos. Finalmente, recordemos que incorporamos la noción de “horizontes de expectativas” para entender las representaciones que estos individuos tenían frente a lo que consideran que es una buena vida. Vale poner en diálogo este tipo de propuesta con las sociologías del individuo para enriquecer las posibilidades de interpretación de las narrativas individuales frente a representaciones colectivas reflejadas en un momento sociohistórico concreto.

Cerramos este trabajo parafraseando a Maurice Tardif (2013), quien argumenta que la gestión estatal ha conducido la educación pública hacia un cuasi-mercado escolar gobernado por la competencia y la evaluación normalizada. En este sentido, la organización laboral de la escuela se concibe en dos direcciones: por un lado, los docentes se consideran agentes responsables de sus actos y evaluables sobre la base de sus resultados, es decir, el éxito académico de sus alumnos, a su vez medible gracias a pruebas normalizadas y comparaciones con otros docentes y otros establecimientos sobre una base nacional e internacional (p.,35). Por otro lado, el triunfo de este mercantilismo hace que la escuela se vuelva un escenario inconsistente de competencias entre trabajadores y consumo para padres y alumnos. Esta suma de factores nos hace cuestionar que ante los cambios de las lógicas de producción y reproducción laboral y económica, ¿hoy para quién trabajan los docentes?

Referencias bibliográficas

- Aldana, M. (2008). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina Colombia*. Río de Janeiro, Brasil: Fundación Konrad Adenauer Stiftung.
- Araujo, K; Guzmán, V; Mauro, A; (1999). *Trayectorias laborales de mujeres. Cambios generacionales en el mercado de trabajo*. Santiago, Chile: CEM.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social: usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Araujo, K., & Martuccelli, D., (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. En: *Educação e Pesquisa*, (36), pp.77-91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Araujo, K., (2018). Los anclajes socio- existenciales: el caso de las expectativas de futuro. En: *Revista de Ciências Sociais*. 61, (2), pp. 341-371. <https://doi.org/10.1590/001152582018155>
- Araujo, K., & Benítez, F. (2019). De incertidumbres, investigación y anclajes socio existenciales: Una entrevista con Kathya Araujo tras el acontecer de octubre. En: *Cuadernos de Teoría Social* 5., (10), 151-170.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En: Fanfani, E. T. (Comp.). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Primera edición). (pp. 209-239). Argentina. Ed. Siglo XXI.
- Ayala, M.C. (2017). *Efecto de los docentes provisionales sobre desempeño académico: evidencia para educación secundaria oficial en Colombia*. (Tesis de maestría). Universidad de los Andes.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente. En: *Revista Colombiana de Sociología*.33., (2), pp. 111-131. <http://dx.doi.org/10.15446/rcs>
- Bautista, M. & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto*. Bogotá D.C., Colombia: Fundación Compartir.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La Individualización*. Barcelona, España: Paidós.
- Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L., & Trujillo-Escalante, L. (2018) ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER)*, (276), Pp. 1-48.
- Bourdieu, P. (1984). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, España: Taurus.
- Bowe, R. y Ball, S. J. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*, Londres, UK: Routledge and Kegan Paul Group.
- Cambiasso, M. (2011). La teoría de la estructuración de Anthony Giddens: un ensayo crítico. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado en: <https://www.academica.org/000-093/291>
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, D., Arzate, J., & Nieto, M. (2019). Precariedad laboral y construcción de identidad de los jóvenes en México. En: Castillo, D., Arzate, J., & Arcos, S. (Coord.). *Precariedad y desaliento laboral de los jóvenes en México*. (Primera edición). (pp. 31-57). México. Ed. Siglo XXI.
- Cerón, M., del Sagrario Corte, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios*

- Educativos*. 42., (1)., pp. 25-54. ISSN: 0185-1284.
- Correa, M. (2013). La Federación Colombiana de Educadores frente a las regulaciones del trabajo docente en Colombia. En: Margarita Poggi. (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. (Primera edición). (pp. 151-175). Argentina. Ed. IPE-UNESCO.
 - Courpasson, D. (1997), Regulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managariale. *Sociologie du travail*., (1). pp. 39-61.
 - De Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de población*. 12(49)., pp. 37-73.
 - Díaz, A. & Inclán, C. (2000) El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: Díaz, A & Inclán, C. (Comp.) *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
 - Díaz, X., Godoy, L., & Stecher, A. (2005). *Significados del trabajo, identidad y ciudadanía La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible*. Santiago, Chile: Centro de Estudios de la Mujer.
 - Dubet F. & Duru-Bellat, M. (2000) *L'hipocrisie scolaire. Pour un collège en fin démocratique*. París, Francia: Seuil.
 - Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
 - Elkins, T. & Elliot, J. (2004). Competition and control: the impact of government regulation on teaching and learning in English schools., *Research Papers in Education*., 19., (1)., pp. 15-30.
 - Esteve, J (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En: Fanfani, E. T. (Comp.). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Primera edición). (pp. 19-69). Argentina. Ed. Siglo XXI.
 - European Commission (2002), The Teaching profession in Europe: profile trends and concerns. Report I initial training and transition to working life. *Report II supply and demand*, Bruselas, Eurydice.
 - Fanfani, E. T. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En: Fanfani, E. T. (Comp.). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Primera edición). (pp. 119-143). Argentina. Ed. Siglo XXI.
 - Gouveia Passos, Rachel. (2015). Precariedad y trabajo docente: expresiones del desafío ético-político para el Trabajo Social. *Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Trabajo Social* (17)., pp. 223-237. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122>.
 - Giddens, A. (1998). Introducción: Elementos de la teoría de la estructuración, Estructura, sistema, reproducción social, Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social. En: Giddens, A. *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. (pp. 5-30) Buenos Aires: Amorrortu.
 - Giddens, A. (1995). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. En: Giddens y Turner (eds.). *La teoría social, hoy*, (pp. 254-289). Madrid: Alianza.
 - Giraldo-Paredes, H., De La Cruz-Giraldo, G. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Revista Criterio Libre Jurídico*. 13(2)., pp. 111-126.
 - Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- González, M. & Pulido, O. (2012) ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En: *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá*. (Primera edición). (pp. 12-61). Bogotá. Ed. Jotamar.
- Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista comprensiva. Um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, Brasil: Vozes; Edufal.
- Koselleck, R. (1993), Espacio de Experiencia y 'Horizonte de Expectativa'. Dos Categorías Históricas. En: Koselleck, R. *Futuro Pasado. Para una Semántica de los Tiempos Históricos*. (pp. 333-357) Barcelona: Paidós.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Francia: PUF.
- Lang, V. (2006), La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En: Fanfani, E. T. (Comp.). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Primera edición). (pp. 71-119). Argentina. Ed. Siglo XXI.
- Lebot, I. (1972). Elementos para la historia de la Educación en Colombia, en el siglo XX. DANE. *Boletín Mensual de Estadística*. (249). pp. 135-141.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Colecciones entre líneas.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Informe realizado para el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de Preal.
- Marrero, A. & Hernández, F. (2006). Reformas educativas de las últimas décadas: privatización y privación. *Odise. Revista Electrónica de Pedagogía*. Recuperado de: <https://odiseo.com.mx/marcatexto/las-reformas-educativas-de-las-ultimas-decadas-privatizacion-y-privacion/>
- Martínez Pineda, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, C., & Prada Dussán, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martuccelli, D. (2005). Soportes. En: Martuccelli, D. *Gramáticas del individuo*. (pp. 37-117). Buenos Aires, Editorial Losada.
- Martuccelli, D. (2010). *¿Existen individuos en el sur?* Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 24., (3)., pp. 9-29.
- Martuccelli, D.; Seoane, V. (2013). Sociología del individuo: Socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7 (7), 1- 12. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf
- Martuccelli, D. (2015). *Lima y sus arenas. Poderes sociales y jerarquías culturales*. Lima, Perú: Causes Editores S.A.C.
- Orlando, J., Rodríguez, M., Milena, D., & Pulido, O. (2007). Vista de De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. *Cuadernos de psicopedagogía*, (5), 45-60.
- Ortega y Gasset, J. (2014). *Meditaciones del Quijote*. Madrid, España: Alianza Ediciones.
- Peters, S. (2014). Educación, desigualdades y empleo: los límites de la expansión educativa. En: H.J. Burchardt y F. Groisman (Eds.), *Desprotegidos y desiguales. ¿Hacia una nueva fisonomía social?*. (pp.185-207). Buenos Aires: Prometeo.

- Portes, A. & Hoffman, K. (2003). "Latin American class structures: the composition and change during the neoliberal era". En: *Latin American Research Review.*, 3., (1), pp. 41-82.
- Pizano, L. (2001). Caudillismo y clientelismo: expresiones de una misma lógica. El fracaso del modelo liberal. En: *Revista de Estudios Sociales.* (9)., pp. 75-83.
- Pries, L. (1996). ¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? Biografía y sociedad como un enfoque integrativo e interdisciplinario. *Estudios Demográficos y Urbanos.* 11., (2), pp.395-417.
- Pulido, O. (2007). La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente. *Ensayos & Investigaciones. Laboratorio de políticas públicas.* (31)., pp. 5-58.
- Ramírez, M. & Téllez, J. (2006) La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía,* (36). pp. 1-74.. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Roberti, E. (2017) Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías,* Porto Alegre.,19, (45)., pp. 300-335.
- Salas, E. (2013) El desarrollo profesional docente en contextos de cambio. En: Margarita Poggi. (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional.* (Primera edición). (pp. 183-197). Argentina. Ed. IPE-UNESCO.
- Sánchez-Prieto, J.M. (2012). Reinhart Koselleck: La interdisciplinariedad de la Historia. *Memoria y civilización.*, Navarra., (15)., pp. 475-499.
- Sarmiento, P. (1990). Una década perdida para América Latina. *Colombia Internacional.*, (9)., pp. 10-12. <https://doi.org/10.7440/colombiaint9.1990.01>.
- Schiefelbein E., Braslavsky C., Bernardete A., Farrés P. (1994) Las características de la profesión del maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Proyecto principal en educación en América Latina y El Caribe.* Unesco., (34)., pp. 3-18.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, España: Anagrama.
- Simmel, G. (1988). *Sobre la aventura.* Barcelona, España: Península.
- Simmel, G. (1998). Las grandes urbes y la vida del espíritu. En: Simmel, G. *El individuo y la libertad.* (pp. 247-262). Barcelona: Ediciones Península.
- Tardif, M. (2013) El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: Margarita Poggi. (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional.* (pp. 19-45). Argentina. Ed. IPE-UNESCO.
- Tardif, M. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. *Educ. Pesqui.* São Paulo., (44)., pp. 1-17.
- Tenti Fanfani, E. (2001). Teoría de la estructuración y usos sociológicos de Giddens. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales.* Buenos Aires., (17).
- Tenti Fanfani, E. (2006) Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En: Fanfani, E. T. (Comp.) *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Primera edición). (pp. 119-143). Argentina. Ed. Siglo XXI
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade,* 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>.
- Todaro, R. & Yañez, S. (2004). *El trabajo se transforma. Relaciones de producción y relaciones de género.* Santiago, Chile: Ediciones CEM.

- Villanueva, J.; Ávila, D.; Vargas, M.; & Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151. ISSN: 1405-9436.
- Wagner, Peter. 1997. *Sociología de la modernidad*. Barcelona, España: Herder.
- Wright-Mills, C. (1961). Apéndice: Sobre artesanía intelectual. En: Wright-Mills, C. *La imaginación sociológica*, (pp. 206-236). México: Fondo de Cultura Económica.

Referencias normativas:

- Congreso de Colombia. (24 de septiembre de 1979). Normatividad para el ejercicio de la profesión docente. (Decreto 2277 de 1979 del Ministerio de Educación Nacional). <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87084.html>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de junio de 2002). Estatuto de Profesionalización Docente. (Decreto - Ley 1278 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional). <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87084.html>