

03

Disposiciones socioculturales de los docentes de las instituciones educativas en Cali

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

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

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

Características culturales del maestro según su trayectoria

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

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

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

Rasgos socioculturales del origen familiar del maestro

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

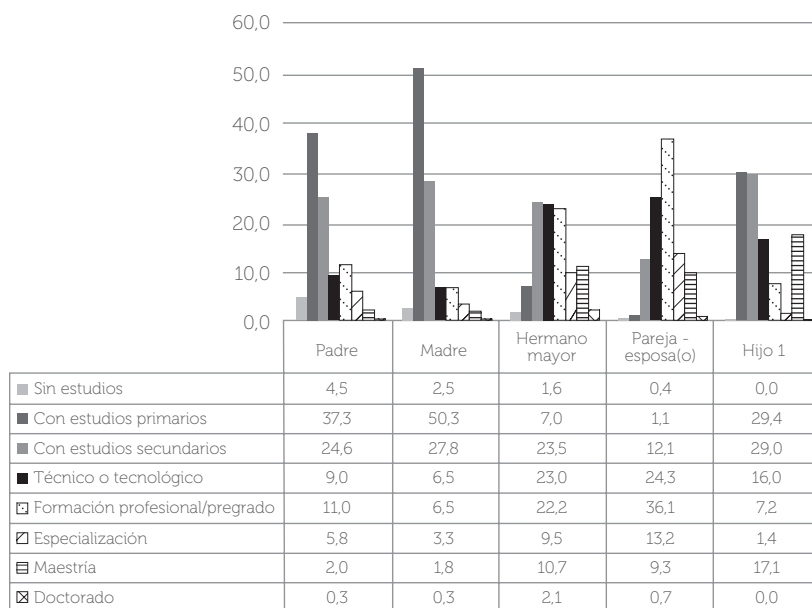
Al revisar cuáles son los niveles de escolaridad de los miembros de la familia del maestro, se encuentran pistas significativas para identificar su trayectoria.

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

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

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

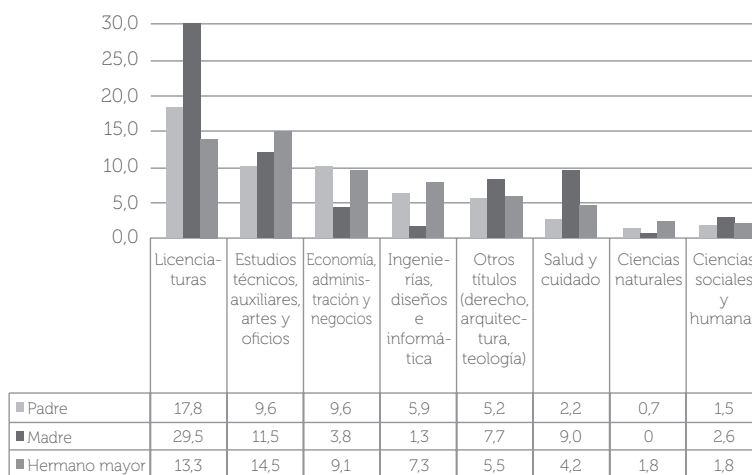
Figura 24. Nivel de escolaridad más alto aprobado por algunos miembros del hogar del docente



Fuente: elaboración propia.

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

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



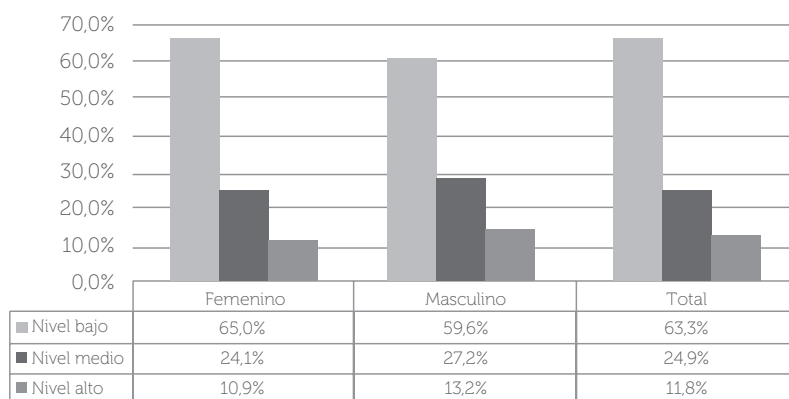
Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

Tabla 1.

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

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

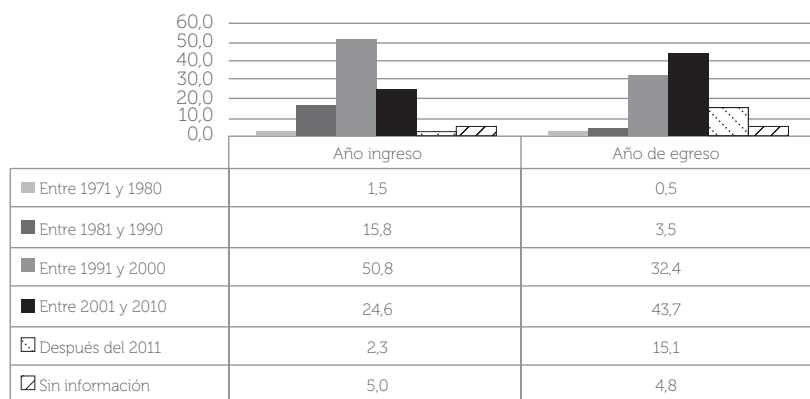
Principal ocupación	Padre	Madre
Ama de casa, hogar	0,0	42,0
Modistería	0,0	6,5
Secretarias	0,0	1,8
Sin información	13,6	10,0
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

Recorrido académico de maestros y maestras

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

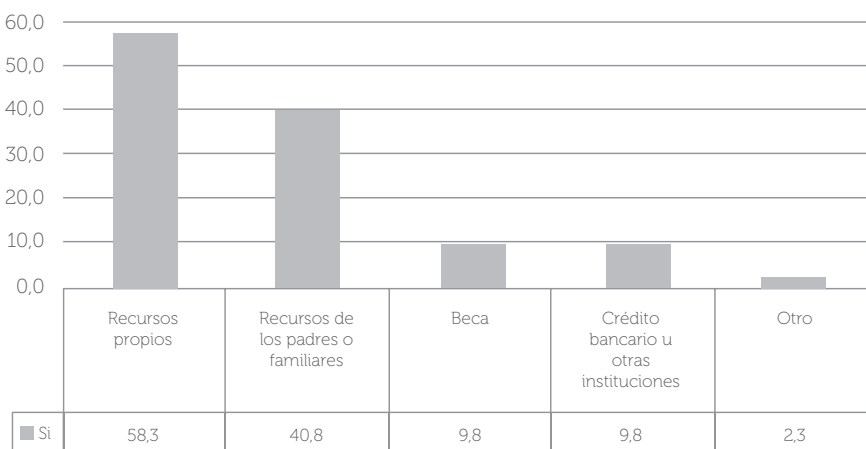
El punto importante es la manera en que ese capital temporal se pone al servicio de otras formas de capital, como el cultural, con ingresos “rápidos y extensos”, al mundo académico y científico, con condiciones favorables para la formación. Las causas del ingreso “tardío” son variadas, desde las más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

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

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

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

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

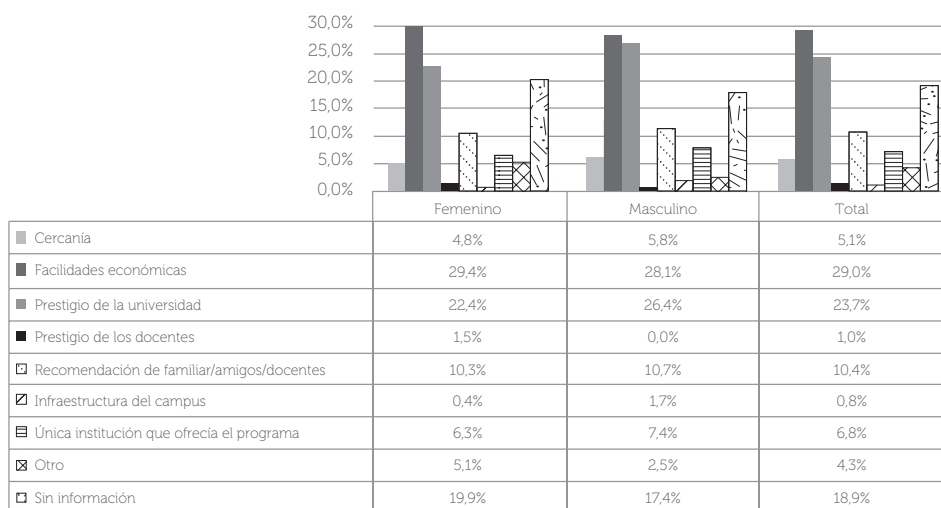


Fuente: elaboración propia.

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

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

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

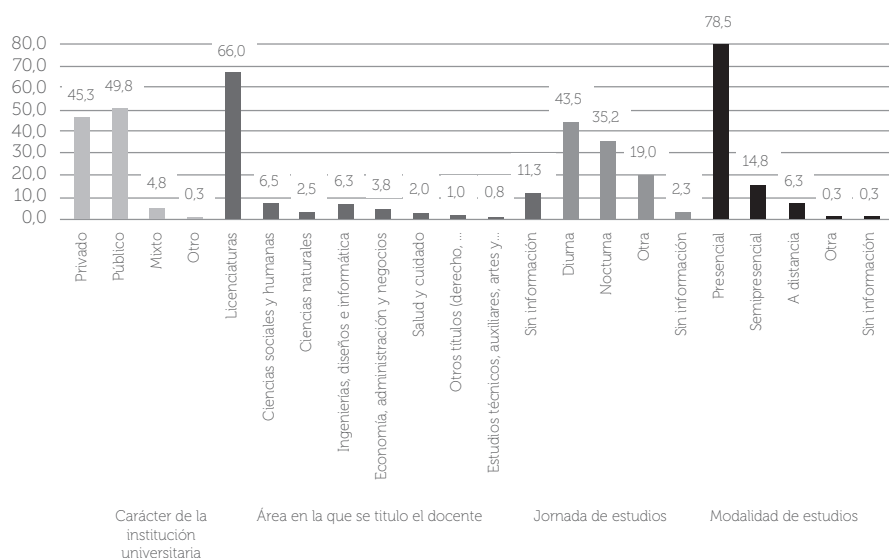


Fuente: elaboración propia.

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

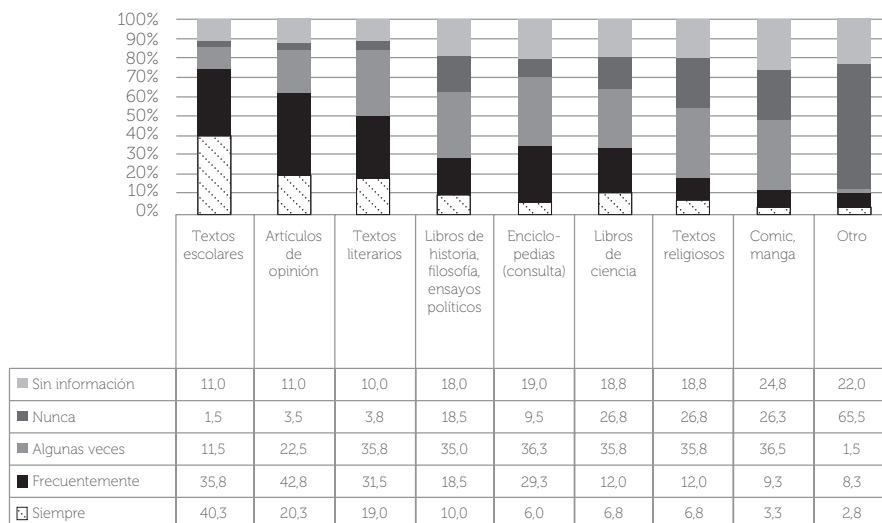
En síntesis, al contrastar el título obtenido por los maestros con el nivel de estudio de sus padres, se encuentran dos datos significativos. El primero muestra que las mayores distribuciones porcentuales de estudio de los maestros se hallan en programas de licenciaturas, según todos los niveles académicos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

Estilos culturales del maestro

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

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

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

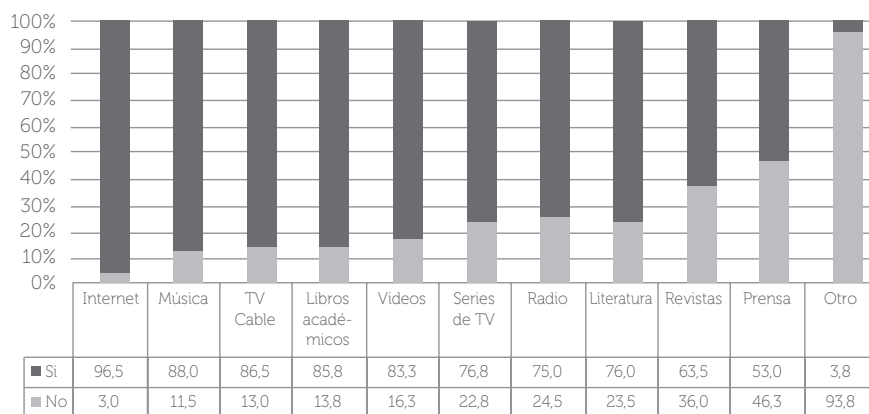
Figura 31. Frecuencia con que los docentes leen en su tiempo libre


Fuente: elaboración propia.

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

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

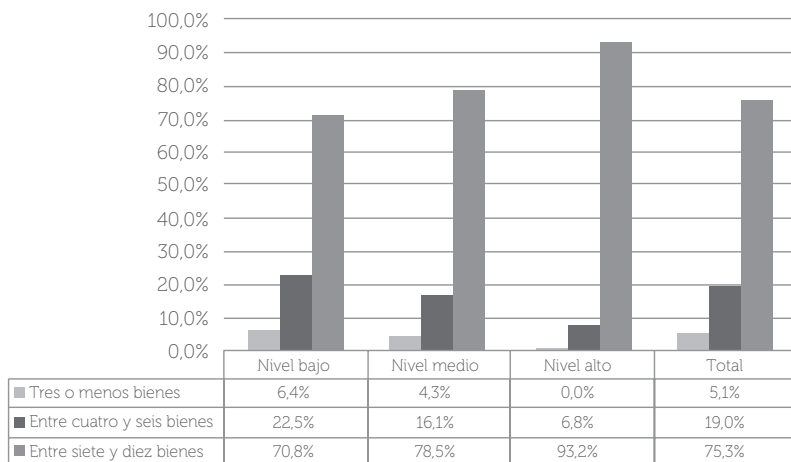
Figura 32. Bienes culturales a los que tienen acceso en el hogar los docentes



Fuente: elaboración propia.

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

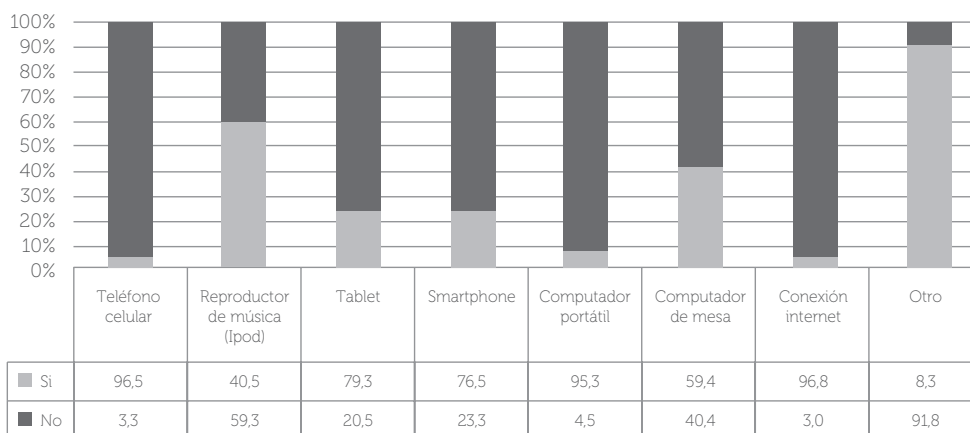
En relación con algunos de los bienes tecnológicos que constituyen el ambiente del hogar de los docentes (figura 34), se destaca el acceso a dispositivos tecnológicos con enlace a internet que le permiten la conexión a redes de información y datos mundiales (telefonía, computadores). Se evidencia, por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

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

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

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

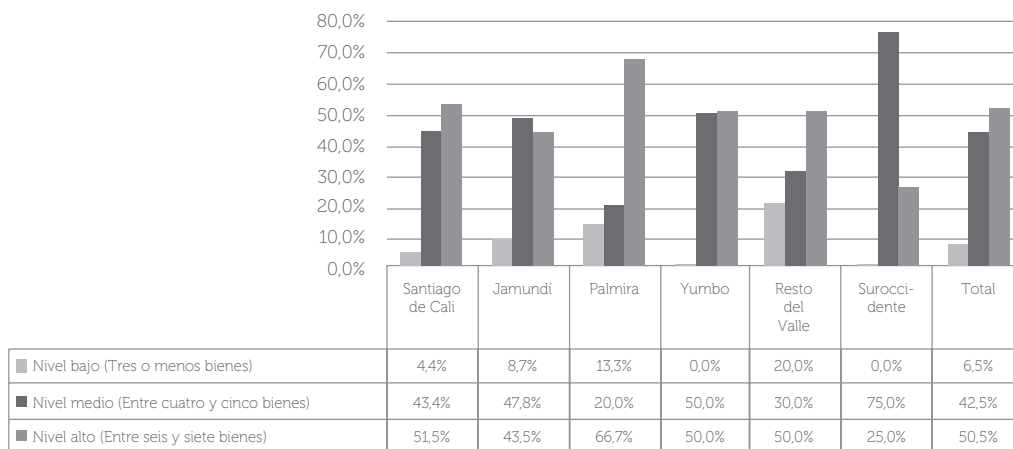
Figura 34. Bienes tecnológicos en el hogar de los docentes



Fuente: elaboración propia.

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

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

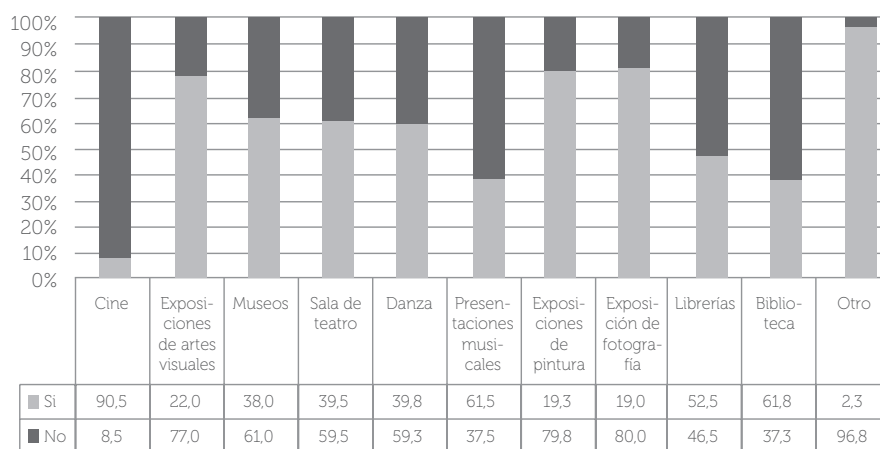


Fuente: elaboración propia.

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

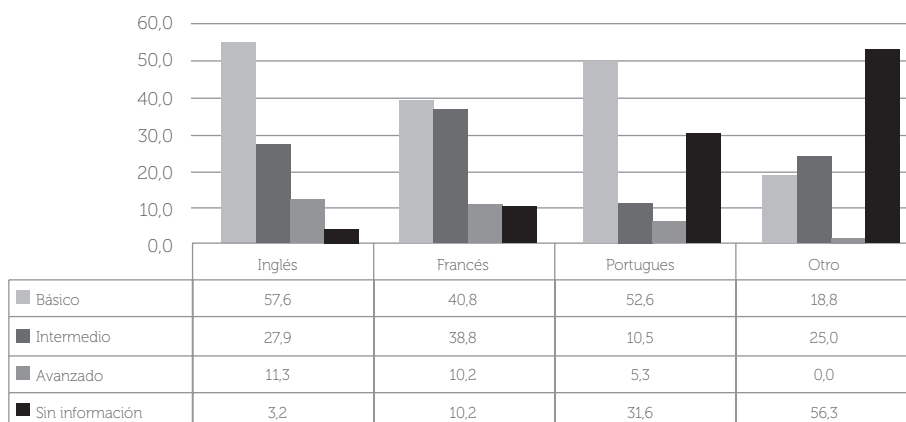
Es interesante la participación de los maestros en el consumo de cine como una manera de ingresar en el dominio de la imaginación; el cine es una forma maravillosa para ingresar a otros variados y diversos mundos. Es un formato que permite concebir alternativas frente a la dura realidad inmediata, otras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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

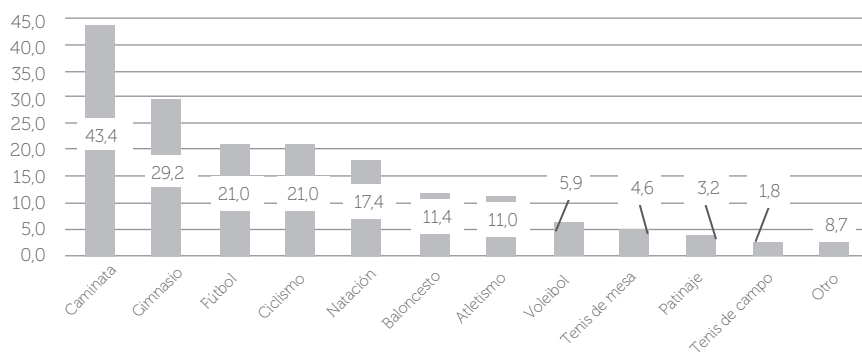
las que practican los maestros, que en su orden son caminatas (43,4 %), visita al gimnasio (29,2 %), juego de fútbol (21 %) y ciclismo (21 %). Sugestivo pensar, solo en voz alta, cómo las disposiciones desarrolladas en el deporte se “transfieren” a otro tipo de actividades, por ejemplo, en el oficio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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

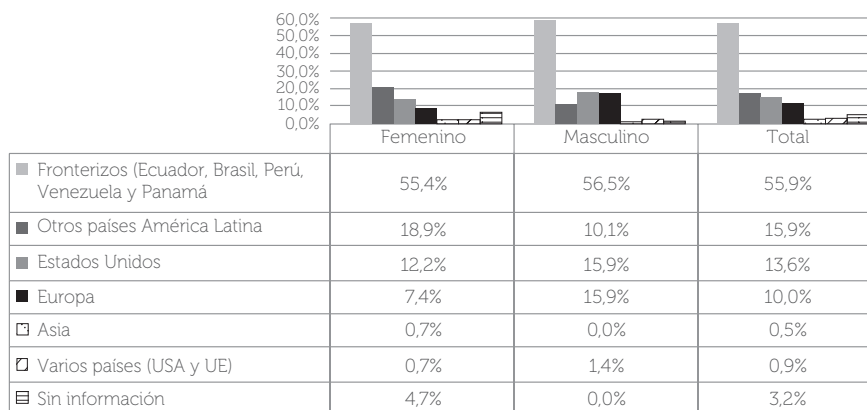
El mundo académico de la escuela ha desarrollado sus propios códigos, reglas y normas en los que se pretende introducir a las nuevas generaciones en los códigos culturales para desarrollar sus facultades morales e intelectuales. El sistema educativo define, en general, quién debe, en dónde debe, lo que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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

El capital político en los maestros

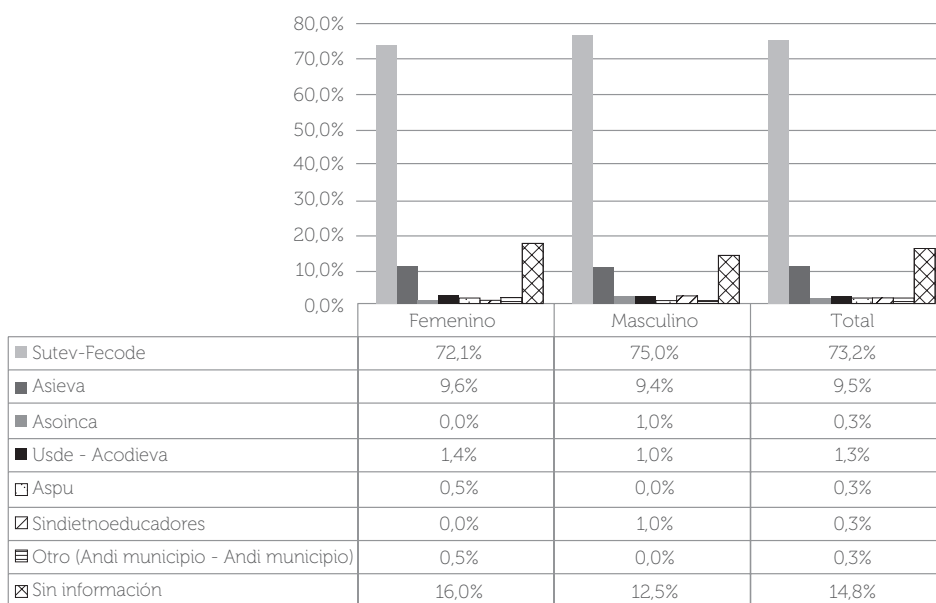
Las formas de capital político pueden expresarse y evidenciarse de diversas formas en los maestros. En lo que centró la atención esta investigación, tiene que ver con las instancias y dinámicas organizativas que como gremio magisterial se asumen y algunos de los principales rasgos de la cultura política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

Nivel organizativo de carácter gremial

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

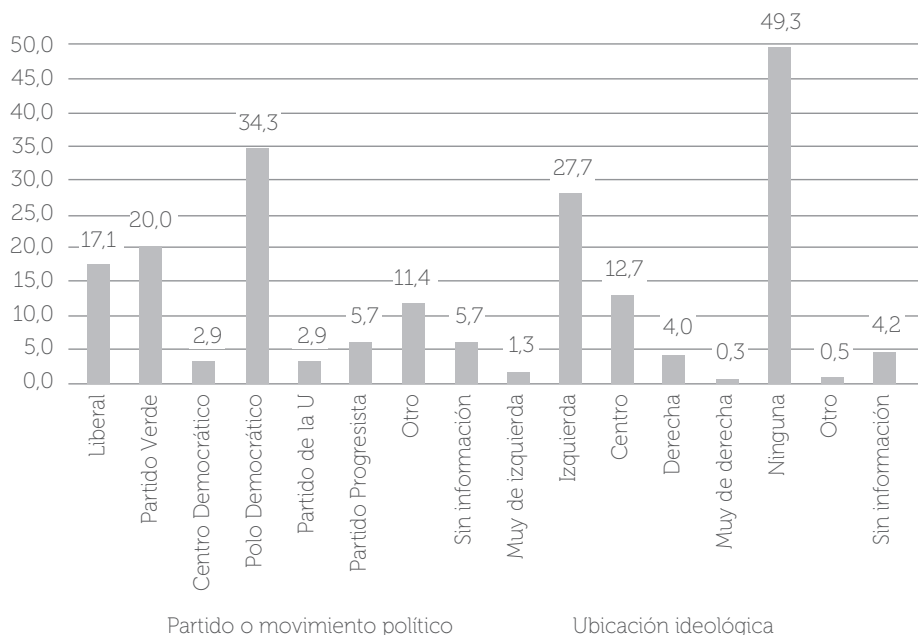
Perspectivas ideológicas, prácticas electorales y participación en acciones colectivas

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

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

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

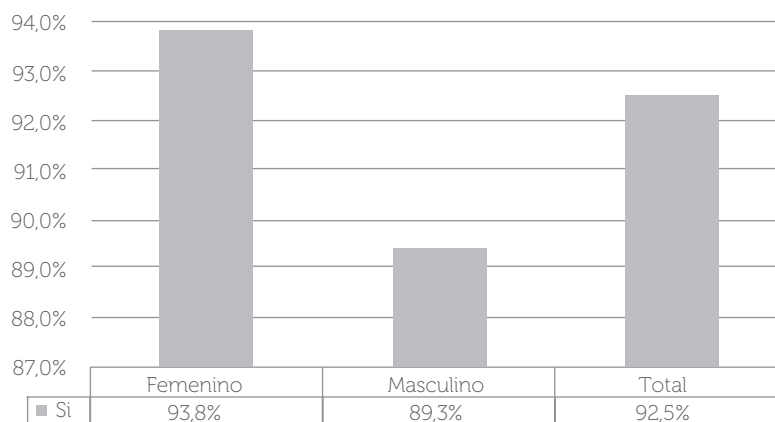
Figura 41. Participación en partido o movimiento político y ubicación ideológica del maestro



Fuente: elaboración propia.

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

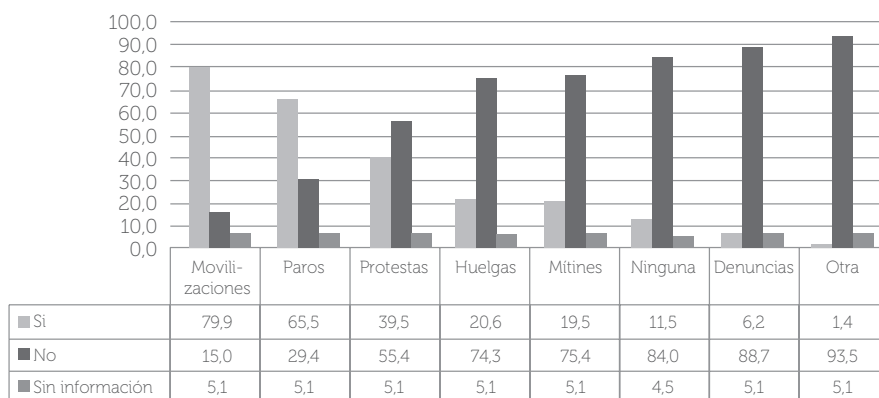
Por otra parte, la encuesta también indagó la participación de los docentes en actividades de movilización social (figura 43), al preguntar a los docentes por su manera de pensar y hacer “la política”,⁴ por lo cual también se investigó su participación en “lo político”.⁵ En este ítem, se obtuvo que la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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

Capitales económicos

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

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

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

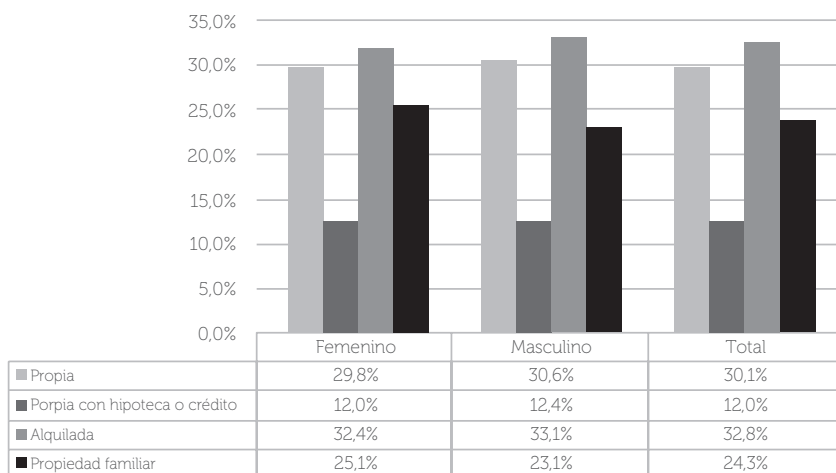
Capitales contenidos para la vida cotidiana del docente

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

Tabla 2.

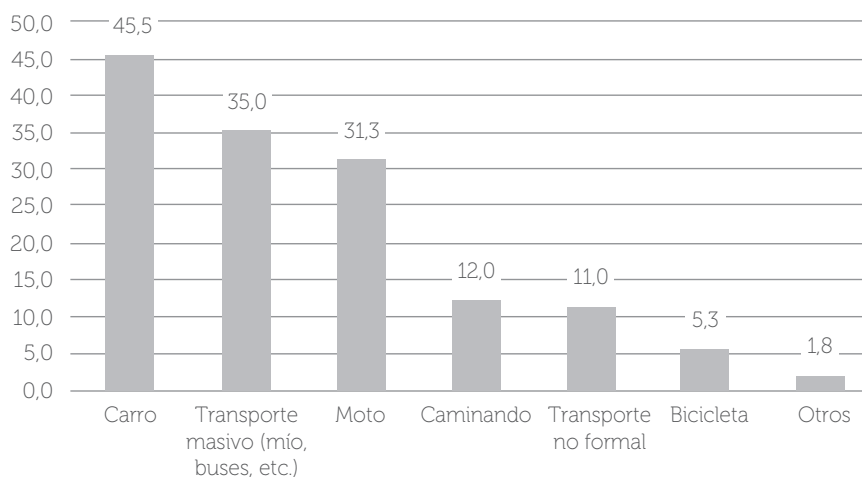
Estrato socioeconómico en que se encuentran ubicados los lugares donde viven los docentes (en porcentaje)

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

Fuente: elaboración propia.

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

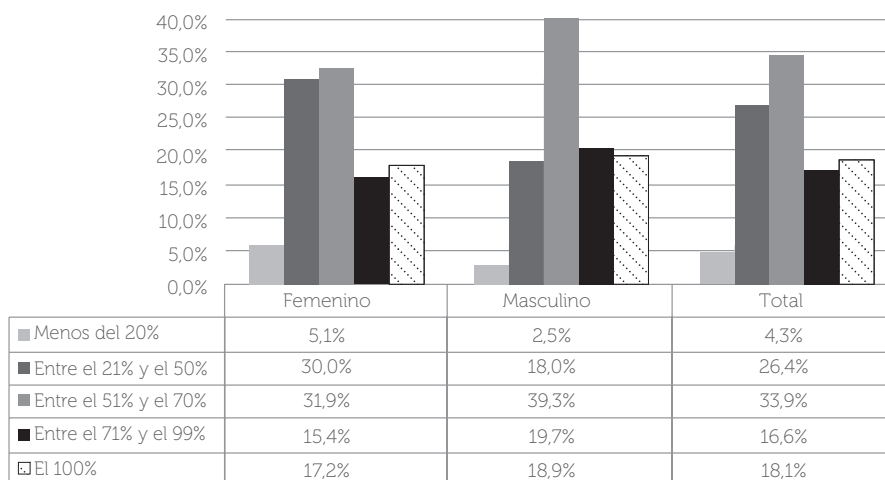
Figura 45. Medio de transporte que usa el docente para movilizarse de su vivienda al trabajo



Fuente: elaboración propia.

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

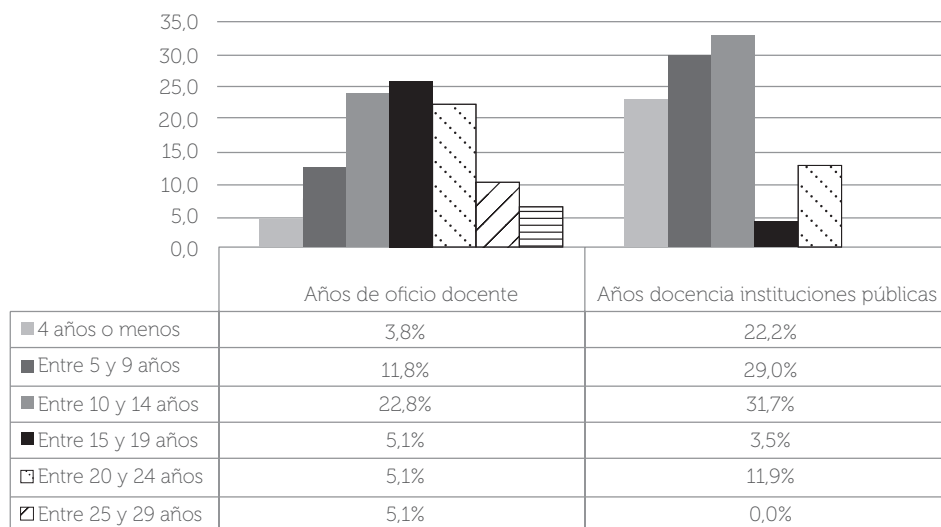
calificaciones, además de labores y responsabilidades encargadas a los docentes en las IEO en relación con proyectos transversales o específicos para toda la comunidad académica. En consecuencia, los maestros se ven afectados por la saturación de trabajo, lo que con frecuencia da lugar a problemas de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

Trayectorias laborales

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

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

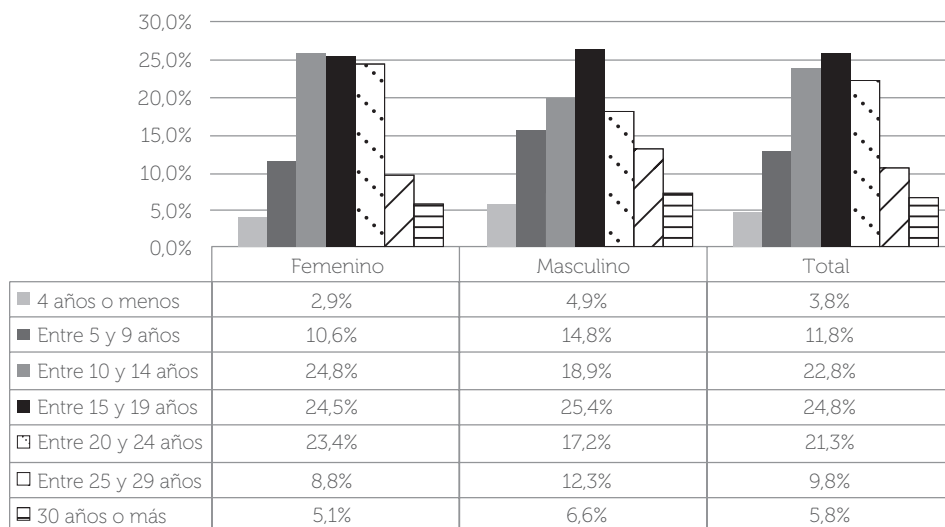
Figura 47. Años que lleva desempeñando su oficio como docente



Fuente: elaboración propia.

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

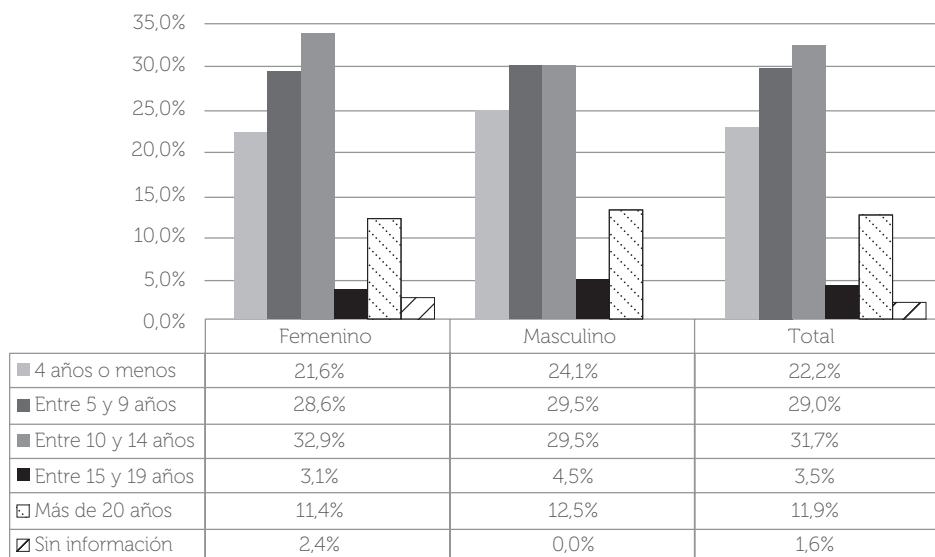
Figura 48. Años que lleva desempeñando su oficio como docente según el sexo



Fuente: elaboración propia.

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

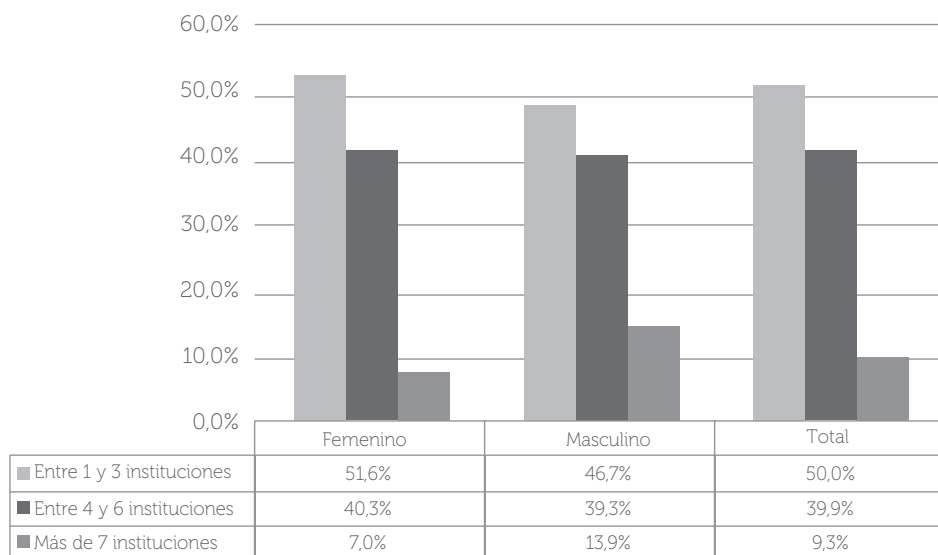
Figura 49. Número de años como docente nombrado en instituciones públicas según el sexo



Fuente: elaboración propia.

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

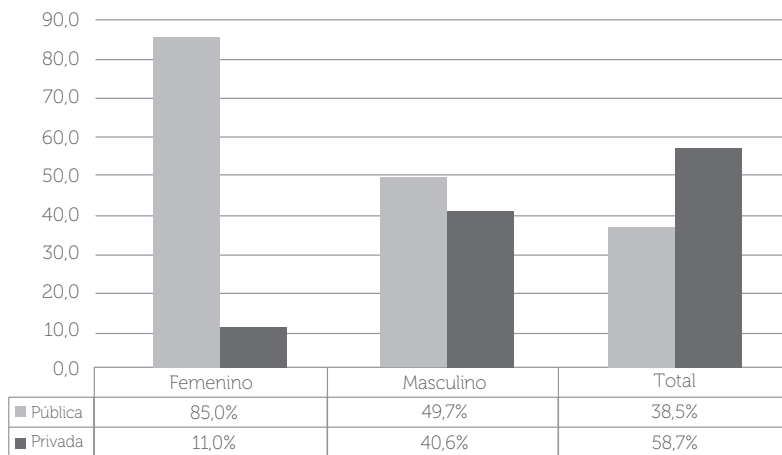
Figura 50. Número de instituciones educativas donde se ha desempeñado (incluso la actual) según el sexo



Fuente: elaboración propia.

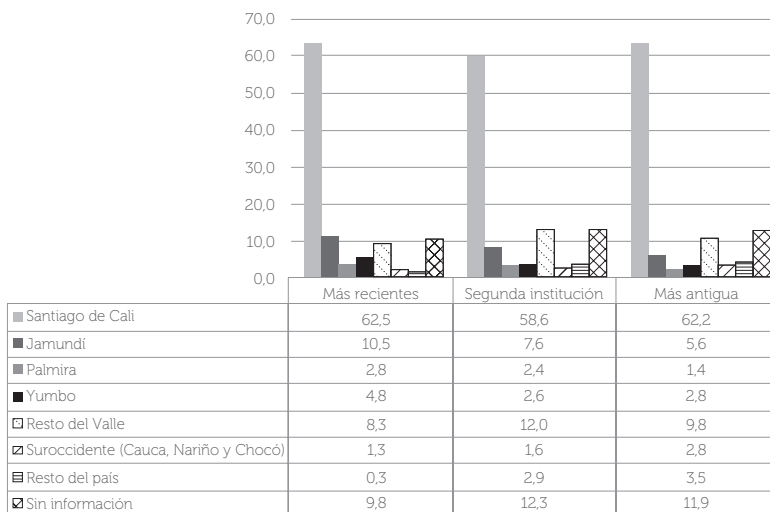
En relación con el carácter público o privado de la trayectoria laboral de los docentes, existe una tendencia: los docentes antes de ingresar en el sector público han laborado en IE de carácter privado como lo muestra la figura 51. En este sector, han sumado el mayor número de años de experiencia laboral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

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



Fuente: elaboración propia.

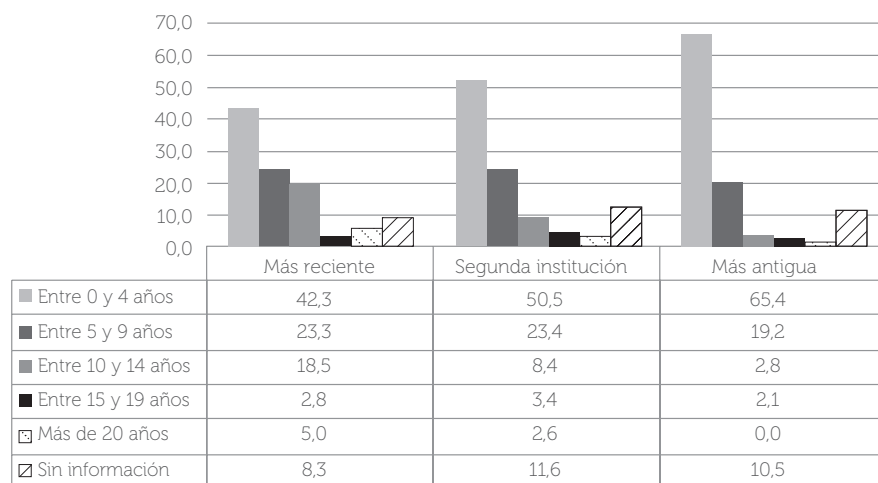
Figura 52. Municipio de la institución educativa donde laboró (desde la más reciente a la más antigua)



Fuente: elaboración propia.

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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