

04

Representaciones sociales del maestro sobre su oficio

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

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

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

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

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

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

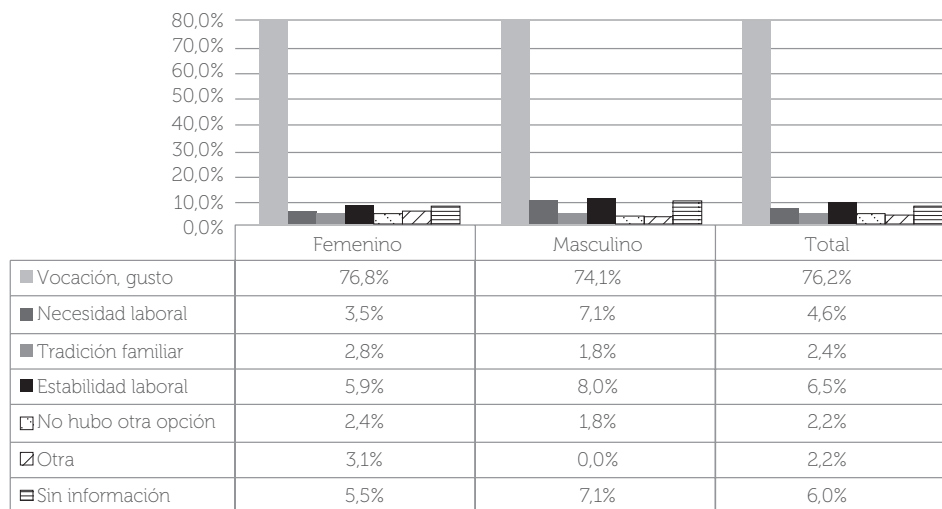
He aquí la importancia de preguntarse sobre lo que los maestros piensan de su oficio.

¿Qué motiva la elección de la profesión docente?

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

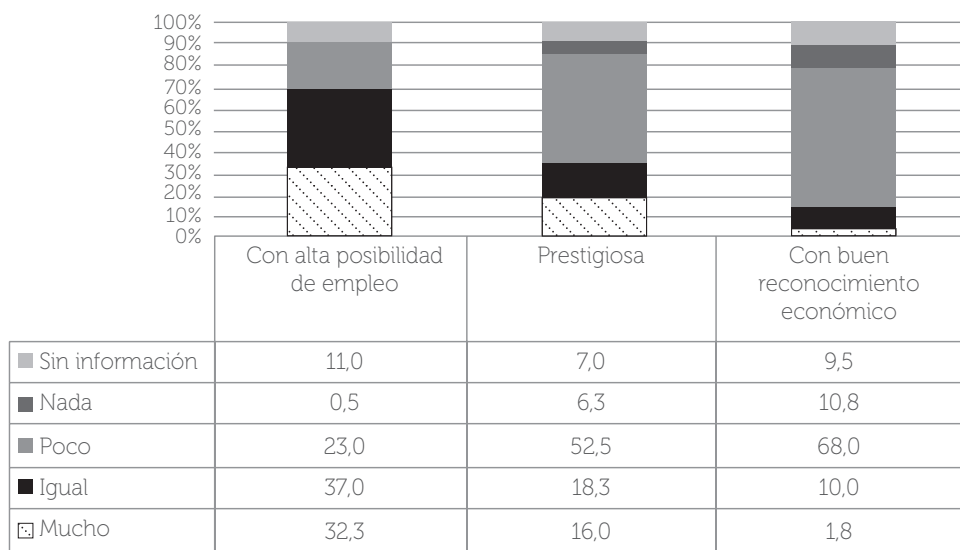
La lógica de la vocación, como indican Bourdieu y Passeron (1979), es uno de los principios de la eliminación y exclusión de los sujetos de ciertas formas de profesionalización. Es la forma más enigmática de autoeliminación en que los prescindibles se separan por la vía de definir lo que “es o no es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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

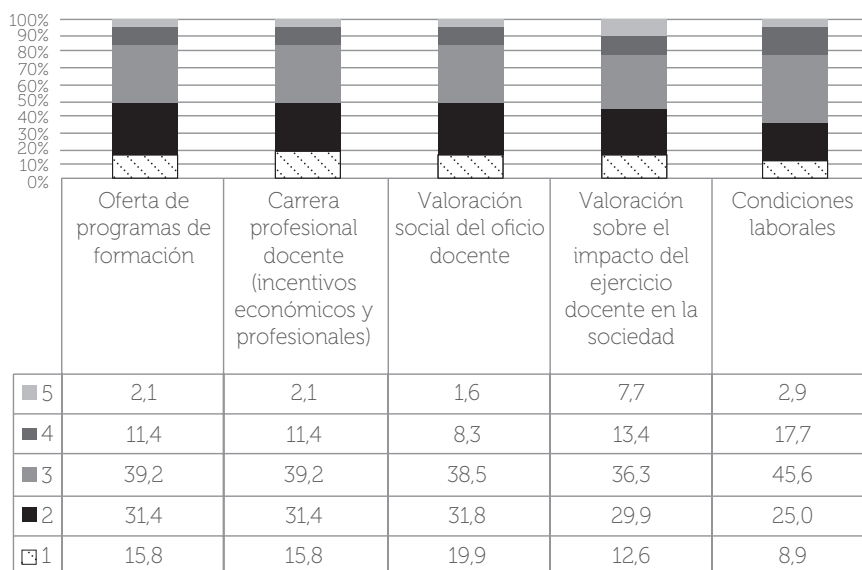
Frente a las posibilidades de hallar empleo en el oficio docente, la percepción es favorable. Este aspecto está relacionado con el crecimiento de la población educable, el derecho a la educación (en niveles de formación básica y media), la ampliación progresiva de los puestos de trabajo en el sector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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

Oportunidades laborales y satisfacción profesional con el oficio docente

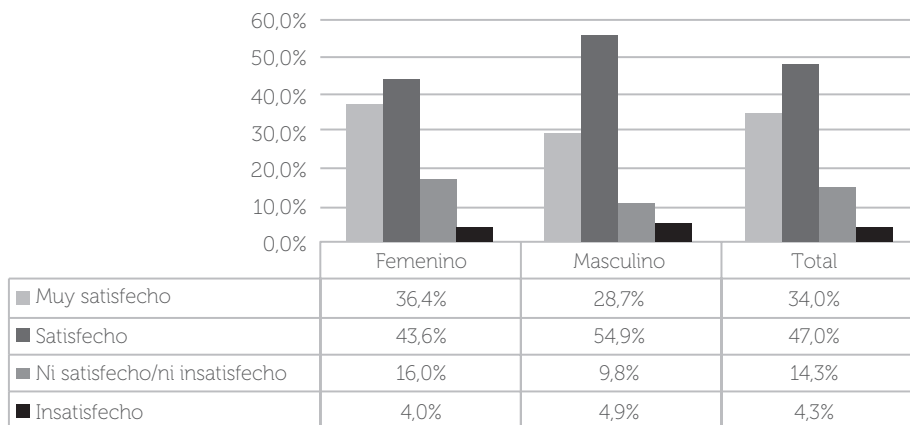
La percepción sobre las posibilidades que tienen los maestros de hallar un buen trabajo (entendido como un lugar de labor con buen salario, jornada de trabajo normal, prestaciones legales) tanto para hombres como para mujeres son medias (femenino el 53,8 % y masculino el 49,2 %), con un importante peso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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

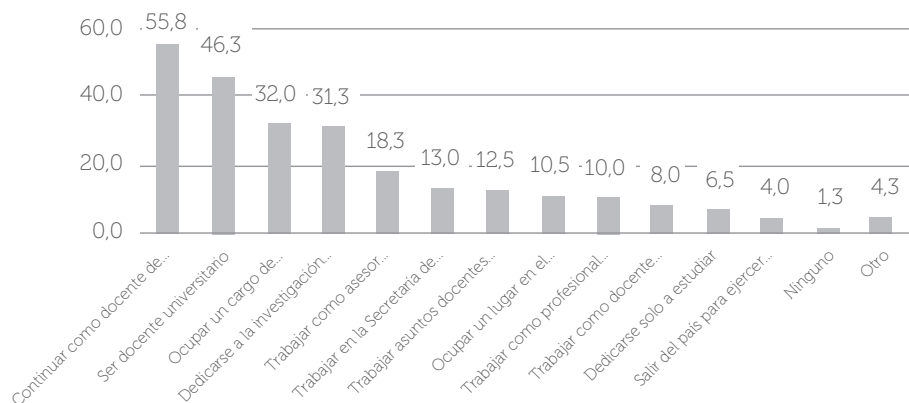
Si lo anterior lo ponemos en relación con el 76,2 % de los maestros que señalaron ingresar en el oficio docente por vocación (figura 54), es contradictorio que ese sentido vocacional no se mantenga a largo plazo y los docentes se proyecten en otros espacios en que el contacto directo con la formación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

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

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

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

Figura 58. Proyecto personal profesionalmente en los siguientes cinco años



Fuente: elaboración propia.

Percepciones sobre condiciones laborales

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

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

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

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

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

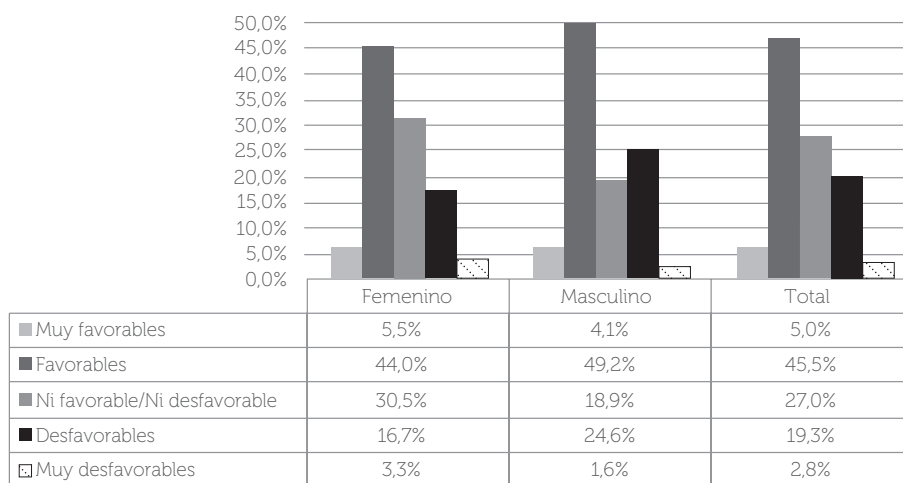
Falta mucha cultura en el reconocimiento de la profesión docente, el Estado no le da tanto reconocimiento al maestro, la población tampoco lo hace y el maestro, en últimas, termina por no apropiarse de ese rol tan importante y tan valioso que tiene. (entrevista n.º 3)

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

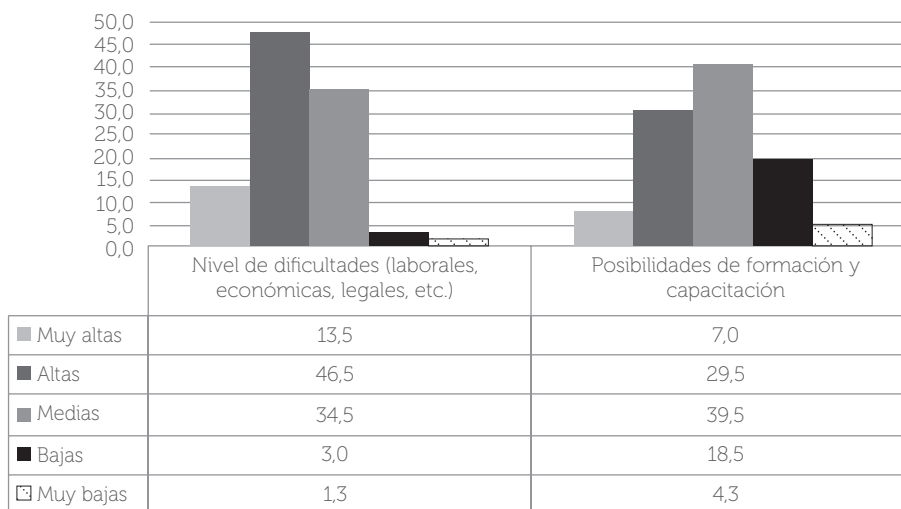
Entonces, creo que hay posibilidades, lo que estamos trabajando es que los maestros estudien, que se preparen para ascender y, si nosotros logramos que toda esta nueva ola de maestros 1278 hagamos maestría y nos preparemos para el concurso de acenso y reubicación, salarialmente vamos a estar muy bien.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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

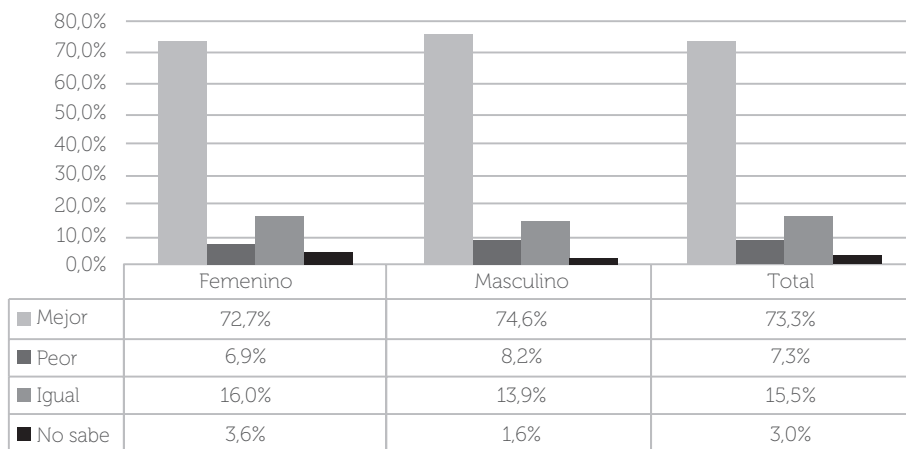
es por la manera en que las instituciones académicas y relacionadas con la educación se comprometen con la formación del maestro sobre la base de sus *handicaps* producidos en la trayectoria de origen; de qué manera contribuyen a superar las debilidades académicas forjadas en el inicio de la formación.

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

Autonomía docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

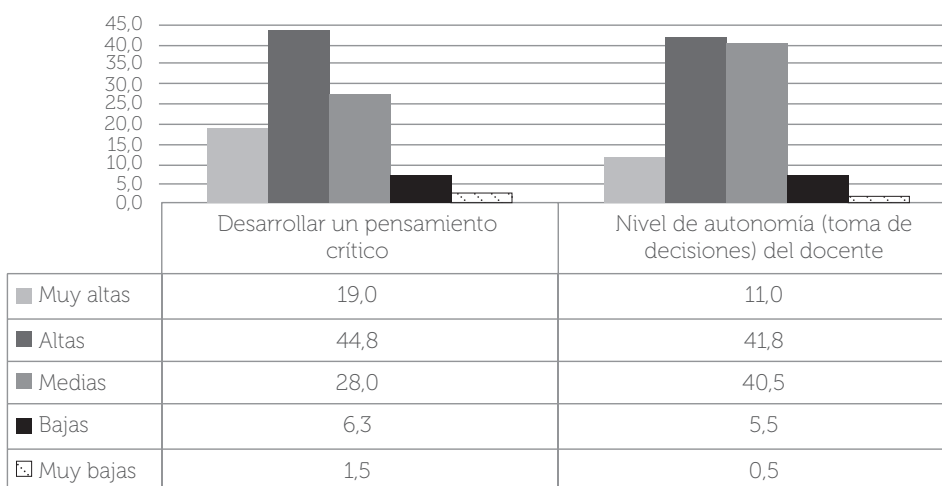
El desarrollo de la autonomía está directamente vinculado con la formación del pensamiento crítico en el sujeto. En este mismo sentido, no es posible enseñar a otros la plenitud de la autonomía y construir pensamiento crítico cuando el propio maestro no ha cimentado en sus hábitos las habilidades de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

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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