



Los significados del oficio docente en el marco de los estatutos 2277 de 1979 - 1278 de 2002 y la experiencia en la elección, formación y ejercicio profesional

Maria Camila Osorio Echeverri

Asesora:

Maria Cristina Rengifo Ramírez

Magister en Sociología

Trabajo de grado para optar al título de socióloga

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Sociología

Medellín

2019

*Para Adriana, una mujer que ha dedicado su
vida al bienestar de otros, como profe,
hermana, hija y tía.*

Agradecimientos

A mis papás por el esfuerzo y la dedicación con la que me han criado, por apoyarme en cada locura que se me ocurre y dar rienda suelta a mis sueños.

A mi hermana por su compañía y su complicidad.

A quien ha sido, ante todo, mi amigo por siempre confiar en mí y levantarme cuando me faltaban las energías.

A todos aquellos que compartieron a mi lado este camino aventurado, lleno de experiencias incomparables y momentos para no olvidar, gracias por dejarme hacer parte de sus vidas, por las historias, las cervezas, las nadaditas, las trasnochadas, las crisis, los vasitos de leche y todos esos aprendizajes que tuvimos juntos, se han convertido en los lazos más preciados que me ha dejado la universidad.

Por último, y no menos importante, agradezco a los “profes”, de mi familia, del colegio, de la universidad y de la vida, a ellos gracias por su labor apasionada, por entregar su mejor versión todos los días y ser capaz de permanecer firmes en este proceso de formarse y acompañar la formación de otros, en un escenario tan desafiante como el de nuestra sociedad.

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción.....	8
Delimitación del tema	12
Estado del arte.....	13
Planteamiento del problema	20
Objetivo general.....	29
Objetivos específicos	29
Referente teórico y conceptual	30
Sociología y educación	30
La educación como estructura social	30
El significado como producto de la acción social.....	33
El docente y su oficio como objeto de estudio sociológico	36
La formación.....	38
La vocación	39
El sistema educativo colombiano entre el decreto 2277 de 1979 y el 1278 de 2002	41
Diseño metodológico	51
Análisis de resultados.....	54
Las motivaciones de los docentes en la elección, la formación, el ejercicio y la permanencia en el oficio	54
El sistema educativo colombiano como escenario de algunos factores de desmotivación	65
Los significados del oficio docente	71
El significado de ser “profe”	73
Los significados en la trayectoria docente	74

Conclusiones	79
Bibliografía	81

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencia en los mecanismos de ingreso y requisitos de los decretos docentes	43
Tabla 2. Mecanismo de evaluación en el decreto 1278 de 2002	45
Tabla 3. Escalafón docente decreto 2277 de 1979: requisitos para el ascenso* y tabla salarial	46
Tabla 4. Escalafón docente y asignación salarial del decreto 1278 de 2002	48
Tabla 5. Técnicas de recolección de información	52

Resumen

El docente, en medio de una mirada ambivalente que le adjudica grandes responsabilidades sociales mientras se le muestra poco respaldo en términos de garantías materiales para su desarrollo, se ubica en un plano de complejidades y controversias que lleva a cuestionar los motivos por los cuales se elige esta profesión, y en esa medida interesarse por los significados que pueden construirse a lo largo de la elección, la formación y el ejercicio docente que argumentan la permanencia en un escenario tan desafiado como lo es éste en Colombia. Por esta razón, en el marco de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, la presente monografía se adentra, a través de una metodología cualitativa con enfoque biográfico-narrativo, a las experiencias de docentes que en la ciudad de Medellín han reflexionado sus trayectorias y con ello han valorado factores emocionales y sentimentales de la labor docente, como motor en la construcción de sus significados en tanto están fuertemente motivados por la esperanza de una transformación social, una idea que surge como mecanismo de acción frente a un contexto denso y desalentador al que se han enfrentado en lo personal y laboral, sin que medie o interfiera el decreto al cual pertenecen.

Palabras clave: Docentes, motivos, significados, decretos, acción, reflexión.

Abstract

The teacher, in the midst of an ambivalent look that gives him great social responsibilities while receives little support in terms of material guarantees to perform his work. The teacher is located in a complex and controversial level that leads him to question the reasons of why he chose this profession, and to that extent being interested in the meanings that can be built through the election, training and perform of his work in a challenging place like Colombia. For this reason, within the framework of decrees, 2277 of 1979 and 1278 of 2002, this monograph dig into, using a qualitative methodology with a biographical/narrative approach, to the experience of teachers in the city of Medellin. The teachers have meditated about their careers and with this have valued emotional and sentimental factors of teaching, as an engine in the construction of their meanings as they are strongly motivated by thee hope of a social transformation an idea that emerges as a mechanism of action against a context dense and discouraging that they have faced in personal and working aspects without interfering with the decrees they belong to.

Keywords: Teachers, reasons, meanings, decrees, action, reflection

Introducción

La presente monografía se adentra en el campo de la educación como un hecho social que muta a lo largo de la historia de acuerdo a las necesidades y proyecciones de cada sociedad, generando que la mirada sobre la educación en Colombia refleje diferencias significativas por la particularidad de su contexto. Aquí, en un escenario donde se busca la cohesión social entre individuos en medio de similitudes para la vida colectiva, y diferencias en términos de diversificación de acciones para buscar el funcionamiento social, es posible ubicar una mirada desde la sociología de la educación que parte con Durkheim (2009) hacia un análisis de los contextos educativos como fruto de los recorridos históricos entre generaciones que revelan los problemas de la realidad educativa y por ende de la sociedad.

Dentro de este escenario en el que es posible macar un eje de tensión sociológico entre el individuo y la estructura, se hace importante abordar al docente en relación al sistema educativo, dado que es una figura que en la sociedad se encuentra bajo lineamientos y normativas que determinan los aspectos laborales y profesionales de la labor docente; anudado a su papel en la estructura se debe recalcar que es un sujeto que tiene la responsabilidad social de contribuir al desarrollo de otros a través de la enseñanza y el aprendizaje, su misión se enmarca en la particularidad de su contexto y va en busca de mejorar el mismo, mientras debe generar las condiciones para que los individuos educados se inserten en la sociedad analizada (Crespillo, 2010), con la intención de garantizar una calidad de vida al estudiante, pero al mismo tiempo aportar al eficiente funcionamiento de la sociedad. Por lo cual se debe entender que el docente es una figura que debe responder a especificaciones estructurales, sociales, comunitarias, y en la misma medida, ser consecuente con lo que cada sujeto proyecta desde su individualidad hacia su profesión.

Partir de la mirada ambivalente en la que se ubica la docencia, entre el reconocimiento social de su responsabilidad educativa, y la desvalorización del oficio alrededor del ámbito económico y material con el que se ha etiquetado el campo de la educación en contextos latinoamericanos (Guerrero, 2007), no siendo diferente en Colombia, implica, de esta manera, reconocerle como un

oficio complejo que genera un sin número de cuestionamientos como los que serán expuestos a lo largo de esta monografía.

Sin ir más lejos, la identificación de tal panorama invita a este ejercicio investigativo a indagar sobre las diferentes motivaciones que llevan a un sujeto a inclinarse por la docencia en medio de la infinidad de profesiones que hoy se tiene para elegir. Además, sin olvidar que el docente en Colombia se encuentra regido simultáneamente por dos estatutos diferentes, el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, se reconoce tal particularidad como elemento importante a la hora de preguntarse por la docencia en este país, en la medida en la cual son referentes estructurales que definen y regulan las relaciones entre Estado y docentes a través de lineamientos para el acceso, el ejercicio, la permanencia, la promoción, y hasta la jubilación, un conjunto de factores de tipo contractual que de una u otra manera pueden influir y/o participar en la configuración de los significados del oficio docente.

Así pues, percibiendo todo lo que compete al docente aquí es que surge la curiosidad por comprender esos sentidos y significados que los ya profesionales de la educación han construido en su trayectoria, con la influencia o no de los lineamientos de decretos y normativas, con sus experiencias personales y sociales, partiendo de la reflexión de lo que fue y de lo que se proyectan ser y hacer, aunque se sitúe la docencia en un escenario en el que suele catalogarse lo educativo como una opción “poco llamativa” (Fundación compartir, 2014). Lo anterior configura entonces como objetivo central de la investigación la comprensión de los significados implicados en la elección, formación y ejercicio de la profesión docente de licenciados en educación de Medellín, Colombia en el marco de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 durante el período 2017-2018.

Ahora bien, el interés sobre este tema surge como respuesta al poco bagaje que poseen los docentes como objeto de estudio sociológico, si bien son protagonistas desde su función y su práctica en un buen número de estudios desde la pedagogía (Durkheim, 2009) es minúsculo en sociología y más en Colombia, motivo que invita a pensarse hoy el oficio docente, pues cuenta con la capacidad de desbordar los límites de la ciencia de la educación, en la medida en la que se convierte en un tema interdisciplinar si se contempla ampliamente lo que involucra al docente, la construcción de relaciones sociales, económicas y políticas; el papel de la subjetividad en la forma de concebir cada docente su proceso y el ejercicio mismo de educar; la importancia del ámbito estructural del sistema educativo, entre muchos otros.

Para lograrlo se retoma entonces como ejes principales la sociología de la educación desde Durkheim y la sociología comprensiva de Schutz, ocupando el aporte al entendimiento del sistema educativo como esfera interconectada con la totalidad y la conceptualización de motivaciones y significados de la elección, formación y el ejercicio docente para generar un equilibrio investigativo. En términos de lo metodológico se eligieron estrategias y técnicas de la investigación cualitativa en la medida en la que permiten acercarnos a los sujetos en medio de sus contextos, sus historias y sus experiencias desde un plano que valora las prácticas, los recuerdos, los relatos y hasta los silencios (Galeano, 2018).

Desde un enfoque biográfico narrativo se busca volver sobre las experiencias de elección, formación, ejercicio y permanencia a través del relato, en tanto es posible ir develando los elementos más representativos y los factores que influyeron en la continuación de un camino profesional y con ello la configuración de significados del oficio docente. Por consiguiente, se utiliza como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada, el análisis documental y el análisis relacional en Atlas.ti. teniendo como fuente principal la participación seis docentes con formación de licenciados en educación que ejercen en instituciones públicas en básica primaria y secundaria; de los cuales, tres pertenecen al decreto 2277 de 1979 y tres docentes del decreto 1278 de 2002.

Retomando todo esto, se presenta un texto compuesto por diferentes apartes en los que se desarrollan los focos de esta monografía y sus principales referentes. En un primer momento se encuentra el estado del arte en el cual se muestra la manera en la que diferentes estudios retoman el tema de las motivaciones de la elección docente en otros contextos y a través de diferentes perspectivas metodológicas; luego nos encontramos con el planteamiento del problema donde se expone y se describe el contexto en el que se ubica la educación y la labor docente en la actualidad y de manera particular en Colombia, donde resalta las principales dificultades en términos sociales, culturales y hasta económicos para así dar paso a los objetivos.

En el referente teórico y conceptual se detalla la manera en la que se entiende la educación como estructura social y el significado como producto de la acción social a través de Durkheim y Schütz, así como las claridades frente a la categoría docente, en tanto se hace importante reconocer la relación equilibrada entre la etapa de formación y el tema de la vocación como factores constitutivos de una mirada íntegra en la que se concibe dentro de ésta categoría tanto el carácter

académico como el compromiso pasional con la educación. De igual manera, dentro de este mismo aparte se exponen algunos detalles de los decretos que rigen al docente en Colombia, en la medida en la que ubica estructuralmente a estos profesionales en un sistema de lineamientos que determinan su labor, principalmente, en materia contractual. Posteriormente se describe el diseño metodológico.

Enseguida se presenta el diseño metodológico y se abre paso al momento de análisis de resultados, el cual comienza con la descripción de las motivaciones, luego se introduce en los escenarios de desmotivación que subyacen al sistema educativo colombiano en el marco de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, y culmina en un capítulo sobre la configuración de significados en el que se retoma la reflexión alrededor del ser “profe” y luego se recoge todo aquello que se ha desarrollado entre motivaciones y desmotivaciones para dar cuerpo y sentido a lo que significa hoy el oficio docente.

Finalmente, en las conclusiones se reconoce el valor de lo emocional y sentimental de la labor docente como motor en la construcción de sus significados en la medida en la que éstos docentes están fuertemente motivados por la esperanza de una transformación social, una idea que surge como mecanismo de acción frente a un contexto complejo y desalentador al que se han enfrentado en lo personal y laboral, sin que medie o interfiera el decreto al cual pertenezca.

Delimitación del tema

Esta investigación se centra en los significados que los docentes de la ciudad de Medellín atribuyen a su oficio, un tema que ubica como campo disciplinar a la sociología de la educación pues contempla la relación entre el docente y la estructura social del sistema educativo colombiano; además tiene un enfoque epistemológico comprensivo pues se adjudica gran valor a los relatos de estos profesionales. A través de una metodología cualitativa con enfoque biográfico narrativo se trabaja con una población de seis docentes con formación de licenciados en educación que ejercen en instituciones públicas en básica primaria y secundaria; de los cuales, tres pertenecen al decreto 2277 de 1979 y tres docentes del decreto 1278 de 2002. Todo ello enmarcado en la ciudad de Medellín durante el periodo 2017-2018.

Estado del arte

En tiempos actuales tan complejos para el campo educativo de nuestro contexto colombiano es menester comprender problemas que atañen, tanto a instituciones, profesores, estudiantes, como al Estado y a la cultura misma. Por ende, emprender la tarea de pensar la educación desde el ejercicio docente y los sujetos que encarnan esta misión social y cultural, es un camino que parte de la pregunta por las razones o motivaciones que llevan a una persona a asumir la labor educativa. Aunque no es objetivo de este trabajo relacionar tales factores con el éxito educativo de los escolares, como lo exponen algunos estudios (Mereshián y Calatayud, 2009; Perez, Quijano y Martos, 2015; Díaz y Zeballos, 2009), el interés de esta monografía conduce a ello como proyecto. De momento, se quiere comenzar por explorar las discusiones del tema y pasar por conocer qué motiva la elección de la profesión docente.

De esta manera, comenzar con el por qué y cómo se ha investigado el tema aporta elementos para la construcción de un problema y objeto de estudio sociológico que empieza a ser interrogado de modo reciente; pensar el interés que ponen los sujetos en la elección y el ejercicio de una profesión que en mucho determina la socialización y formación de las nuevas generaciones, abre un campo de investigación de fructíferas comprensiones para el sistema educativo de las naciones.

Las motivaciones que inciden sobre la elección de la labor educativa son elementos que no sólo hacen parte del ámbito subjetivo del docente, como podría pensarse, ellas también reflejan las dinámicas del contexto social, económico y político en el que se hallan inmersos. Así, es importante resaltar que la elección de la docencia continúa siendo una opción no mayoritaria, pero sí de altas proporciones como alternativa académica y laboral, por ello es que la pregunta por las motivaciones ha dado paso a un conjunto de estudios que, desde diferentes áreas del conocimiento como la psicología, la sociología, la pedagogía y la educación, han ido nutriendo la discusión.

Los estudios sobre el tema se han desarrollado en diferentes contextos socioculturales; países como Holanda, España, Argentina, México y, en menor proporción, Colombia, demuestran su interés sobre la elección de la carrera docente como un factor determinante de diversos problemas educativos. En su mayoría se trata de trabajos exploratorios, más no de investigaciones

propriadamente dichas, en donde se destaca la relación entre las motivaciones alrededor de factores económicos y salariales, particularmente en los estudios latinoamericanos (Mereshián y Calatayud, 2009; Mungarro y Zayas, s.f.; Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017; Rambur, 2015), mientras investigaciones europeas demuestran una inclinación hacia las motivaciones vocacionales y altruistas (Fokkens y Canrinus, 2014; Sánchez, 2009; Guerra y Lobato, 2015; Larrosa, 2010; Fuentes, 2001). Ahora bien, los estudios al respecto son muy recientes, pero abren múltiples posibilidades de investigación de diversos problemas en los que las motivaciones se ubican como un factor importante en el contexto educativo y formativo de las instituciones.

Desde un enfoque cuantitativo algunas investigaciones realizadas por disciplinas como la educación, dirigen su atención en explicar los atributos o valores sociales concedidos a la profesión docente, que han hecho de ella una opción de vida. Con ello se plantean resultados que se orientan a contribuir al diseño de estrategias y a la promoción de políticas que permitan mejorar la calidad de la educación desde los docentes en ejercicio, formación y hasta los aspirantes (Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017). En este mismo sentido los resultados del trabajo de Fokkens y Canrinus: *Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts* (2014) encuentran en las motivaciones de los docentes una oportunidad para formular planes conducentes a la consolidación del compromiso con la profesión y, reducir de este modo la deserción del ejercicio docente. Según sus conclusiones, al trasladarse la mirada de razones materiales hacia factores más vocacionales como el gusto por el trabajo con los niños y la pasión de compartir su campo de conocimiento, afianza la posibilidad de fortalecer desde tales motivaciones un compromiso más fiel.

Las motivaciones entran en escena cuando se debe elegir una profesión y se asocian recurrentemente en los estudios cuantitativos a variables como la situación socioeconómica, la presencia de familiares y amigos en el gremio, el género, el nivel académico, entre otros (Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017; Fokkens y Canrinus, 2014; Mungarro y Zayas, s.f.). En sí, se trata de una construcción que pasa por la vida de los sujetos, su mundo social y la experiencia escolar misma; sin embargo, los estudios hasta aquí presentados, centran su argumento en la vocación como el elemento motivacional más presente en los contextos abordados.

Muy por el contrario, Mungarro y Zayas (s.f.) exponen factores como el logro y el prestigio, pues según su trabajo, son la autorrealización y el crecimiento social las motivaciones que incitan

con mayor fuerza a la inclinación por la docencia, con la esperanza de los docentes a ascender socialmente. Todo ello para llegar a la conclusión de que las motivaciones no sólo se encierran en la vocación, ya que este componente altruista es un factor que, de acuerdo a los autores, opaca frecuentemente las otras dimensiones. La vocación, por su relación con el origen de la educación como institución, ha sido un elemento clave para explicar el sentido de la profesión y se ha ubicado como un factor inherente del que la elige o la ejerce; si bien hay mucho que decir sobre este concepto, el tema debe ser comprendido a la luz de las sociedades actuales. Sin duda esto es un aspecto de la historia de la profesión que no se debe desestimar en esta monografía, pero es claro, con los autores citados, que las motivaciones de los docentes actuales transitan por muchos más asuntos que la cuestión vocacional¹.

Entretanto, los trabajos de metodología mixta permiten valorar el estudio de las motivaciones como un soporte para mejorar los programas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guerra y Lobato, 2015); y, de la misma manera aportar la posibilidad de comprender el panorama que configura una postura de satisfacción y/o desmotivación tanto para estudiantes como para docentes en ejercicio (Sánchez, 2009), ya que al enfrentarse a la masificación de la educación, son las motivaciones las que se convierten en herramienta para reflejar las dinámicas sociales alrededor de la profesión, pues permite cuestionar la capacidad para mantener e incrementar los niveles de aspirantes (Rambur, 2015). En tales estudios, de nuevo, se identifica el logro personal, la autorrealización y la necesidad afiliativa como motivos relevantes de la elección, los cuales surgen con la finalidad de poder transformar la realidad social a través de la transmisión de valores familiares y sociales (Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013), dándole un reconocimiento a la profesionalización como un requisito formal que, junto a la vocación, hacen del ejercicio docente más que una labor, un proyecto de vida (Mereshián y Calatayud, 2009; Fuentes, 2001; Larrosa, 2010).

Con más recurrencia los estudios alrededor de las motivaciones y las cuestiones de la elección profesional se inscriben en metodologías cualitativas donde las narraciones biográficas, de trayectoria y experiencia, entrelazan la figura docente del hoy con los factores y las vivencias que

¹ En este estudio de Mungarro y Zayas (s.f.) no se visualiza más allá de los resultados una relación de las motivaciones con otro aspecto contextual, pues se limita a denominar las motivaciones más relevantes y a destacar la importancia que tienen otros factores más allá de la vocación en la elección de la carrera docente, con la intención de dejar atrás la idea de que es la vocación una motivación predeterminada y permanente.

cada uno tuvo en la familia, la escuela y hasta en el mismo recorrido profesional (Mereshián y Calatayud, 2009; Pérez, Quijano y Martos, 2015; Díaz y Zeballos, 2009; Martínez, 2009; Fuentes, 2001). Ahora bien, los contextos en los que se inscribe cada estudio pueden variar, en este caso tan solo el propuesto por Martínez (2009) que se enfoca en el significado del docente en lo rural, muestra un aspecto diferente al adjudicarle al sujeto mismo la capacidad de construir un ser docente distinto a lo que la tradición o el sistema social, en el que se encuentra, pretenden definir. Con ello es posible decir que, en su mayoría, los informes cualitativos se identifican con un contexto de la sociedad del conocimiento donde la instrumentalización y la eficacia en la profesión han trasladado otras características de la docencia a ámbitos menos visibles.

Es así como Fuentes (2001) junto con Perez, Quijano y Martos (2015) presentan la problemática a la que se enfrenta la docencia cuando la vocación deja de aparecer como motivación. Lo que resulta es una reflexión superficial sobre esta profesión, que, sin superar los aspectos instructivos, parece enfocarse en factores materiales, como sucede con los ya mencionados docentes en Sánchez (2009), vacaciones, remuneración y demás. La vocación se toma entonces las páginas sobre la elección de la carrera docente, ubicándose como componente indiscutible en el proceso y, aunque algunos controvierten frente a su lugar de origen, ya sea antes de la elección o en el ejercicio mismo de la docencia (Díaz y Zeballos, 2009; Fuentes, 2001), este elemento se encuentra inmerso en una idea del deber ser del docente (Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013).

Así pues, la vocación, como un factor intrínseco que motiva la elección de la carrera profesional, se ubica como determinante en la discusión sobre el ser y el hacer del docente, de acuerdo a los diferentes estudios revisados. Tenerla en cuenta (Fuentes, 2001; Sánchez, 2009; Guerra y Lobato, 2015; Rambur, 2015; entre otros) o querer apartarla del panorama analítico de la investigación acerca del oficio docente (Mungarro y Zayas, s.f.) se ha tornado en un debate entre los referentes tradicionales que configuran el ser docente y el sentido humano de la educación, frente al escenario tecnificado de la sociedad de la ciencia y el conocimiento. En todo caso, desestimar este factor motivacional es, en parte, desconocer el proceso sociohistórico que ha dado sentido humano a una labor como la docencia, pues más que un trabajo instrumental, educar está directamente relacionado con una praxis desinteresada de beneficios materiales y prestigio social (Fuentes, 2001).

De esta manera, asumir la tarea educativa de las sociedades por los sistemas, las instituciones o las personas, es asumir una postura consciente y racional de que si bien, ello comporta diferentes objetivos políticos, económicos, de conocimiento, académicos y de profesionalización del oficio mismo, es categórica la condición humanista de la educación, en tanto se considera que su función es eminentemente social y cultural. Para el caso que ocupa este ejercicio cabe preguntarse ¿cuál es el lugar que ocupa el elemento vocacional en la elección de la carrera docente en Colombia? ¿Qué significado tiene para los profesionales este elemento motivacional? Y ¿puede representar la presencia o no de la vocación un problema en el ejercicio docente?

Ahora, en el contexto colombiano solo se rastreó un estudio, desde la educación, que se enfoca en los factores que influyen sobre la elección de carreras afines con la pedagogía. Said-Hung, Gratacós, y Valencia (2017) plantean esta investigación en torno al problema de la calidad de la educación como una responsabilidad que tienen aquellos que se están formando como docentes; en su proceso identifican la importancia que adquiere el contexto socioeconómico de la población colombiana, que bajo un panorama de desempleo, complejiza la posibilidad de brindar una suerte de calidad educativa cuando la imagen de la profesión docente no logra representar una alternativa para aspirantes con buenos niveles académicos, lo que deja relegada esta opción a aspirantes con menores posibilidades de alcanzar las expectativas de calidad que la sociedad requiere. De hecho, partiendo de que este es el único estudio al menos en los últimos 10 años en Colombia que se pregunta por las motivaciones de la elección de carreras afines a la educación, representa un gran reto para esta monografía de contribuir a la discusión sobre los factores objetivos y subjetivos que influyen en el ser y el hacer de la profesión docente.

En general, los diferentes hallazgos de los estudios tienen en común lo que se nombra como razones intrínsecas y extrínsecas en las motivaciones de los maestros; las primeras se refieren a factores como el trabajo con los niños y la pasión de compartir su campo de conocimiento (Fokkens y Canrinus, 2014), el logro y prestigio (Mungarro y Zayas, s.f), la contribución social y la influencia en el futuro de los niños (Said-Hung, Gratacós, y Valencia, 2017) o, específicamente, la vocación como principal motivación (Sánchez, 2009; Guerra y Lobato, 2015), en tanto satisfacen a los docentes como recompensas internas y personales. Los segundos son elementos como el papel del salario y el estatus social de la labor docente que, aunque no fueron protagonistas en todos los informes, aparecen en los cuatro últimos estudios referenciados, en tanto juegan un

papel determinante para ascender socialmente, mejorar las condiciones socio-económicas y brindar estabilidad laboral en un contexto donde el desempleo se muestra como un fenómeno cada vez más creciente. En conclusión, las razones presentadas como extrínsecas se sustentan en estimar preponderantemente la estabilidad laboral que, al parecer, otras alternativas no pueden brindar (Said-Hung, Gratacós, y Valencia, 2017; Rambur, 2015).

Finalmente, el aporte de todos estos estudios, entre cuantitativos, cualitativos y mixtos, alrededor de diferentes campos del conocimiento, han dejado por sentado el carácter intrínseco y extrínseco de las motivaciones, identificado como un conjunto de recompensas internas o externas al momento de elegir la carrera docente. En este sentido, la forma en la que se presentan las motivaciones varía, como todos los estudios lo afirman, de acuerdo al contexto y los sujetos en cuestión, lo que implica que ambos aspectos tanto intrínsecos como extrínsecos sean relevantes, ya sobre la base de asuntos subjetivos y afectivos o sobre cuestiones materiales. Así, tanto la autorrealización como el mejoramiento de la calidad de vida, y hasta la vocación, se presentan en el camino hacia la docencia, tal como coinciden en señalar Sánchez (2009); Larrosa (2010) Guerra y Lobato (2015) Rambur (2015), entre otros.

Además, entre lo poco que se produce desde la sociología (Rambur, 2015; Martínez, 2009; Fuentes, 2001) debe reconocerse la pertinencia de las motivaciones como un factor que se va deconstruyendo, más que en las etapas iniciales, en la trayectoria personal y profesional de los docentes, siendo éste el escenario donde va tomando sentido la elección, la formación y la práctica laboral (Martínez, 2009). Lo anterior, lleva a cuestionar las motivaciones no sólo en el proceso de la elección profesional, sino también, en la formación y en el escenario del ejercicio y la permanencia en la labor docente, abriendo así un amplio espectro de análisis para la sociología de la educación, en dónde cabe interrogar los significados otorgados al oficio docente como productos de las diferentes motivaciones emergentes en cada etapa, donde se requiere tener en cuenta, tanto la perspectiva de cada docente alrededor de sus angustias, afectos y problemáticas sobre su profesión y su labor, así como el referente estructural del sistema educativo que los rige en Colombia.

De esta manera, se debe tener en cuenta que las motivaciones son importantes para entender los problemas del sector educativo, pues ellas hacen parte, de acuerdo a los estudios, de los procesos a los que se enfrentan los docentes a lo largo de su trayectoria, una pieza fundamental en la

formación, el éxito escolar, el campo pedagógico, las relaciones institucionales y laborales, el valor social y hasta en la concepción social de la profesión misma. Por ello preguntarse por el oficio docente no debe ser ajeno al contexto particular en el que está inmersa la sociedad colombiana, dado que factores como el desempleo, la violencia, los lineamientos jurídicos y demás, pueden influir directamente en las motivaciones de los docentes, transversalizando el significado de la profesión educativa.

En efecto, este trabajo introduce una nueva perspectiva de análisis para los problemas de la educación en Colombia pues reconoce que no son solo los conocimientos técnicos y científicos los que contribuyen con la misión de la educación, ésta también trata con emociones, afectos y experiencias de individuos y colectividades, lo cual creemos que tiene todo que ver con las dinámicas macro y micro que viabilizan el acto educativo como un hecho cultural. Por tanto, las razones por las cuales se elige tan preponderante papel social y el estar satisfecho o no con el ejercicio de la profesión, son elementos inevitablemente influyentes en los complejos problemas contemporáneos de la educación. Describirllos, explicarlos y comprenderlos es una tarea que la sociología propone a quienes nos preocupa la cultura y el sentido de la escuela misma, por eso es que se convierten en los objetivos específicos de este ejercicio investigativo.

Planteamiento del problema

Definido como un objeto de estudio de la sociología, la educación es un hecho social que, para teóricos como Durkheim, se hace necesario explicar y comprender su función social y la configuración de los elementos filosóficos, sociológicos y culturales (Simbaña, Jaramillo y Vinueza, 2017) que le permiten ubicarse como el engranaje en la búsqueda de un orden social. Al ser diferentes los objetivos que se plantea una sociedad a lo largo de la historia y deviniendo en una variedad de prototipo específico de hombre, la educación entra en función de la cohesión social entre individuos, pues refuerza un factor de homogeneidad con un conjunto de similitudes necesarias para la vida colectiva y, al mismo tiempo, concibe la especialización como una característica necesaria para el funcionamiento social, ya que la educación inculca las condiciones esenciales de existencia a través de una conciencia colectiva impuesta en las nuevas generaciones (Durkheim, 2009).

Desde allí sus aportes permiten hablar de la sociología de la educación, como una tendencia que apunta al análisis de los saberes de un contexto educativo desde una mirada social, en pro de develar los problemas de la realidad educativa y la prevención de otros, acompañado de la generación de constructos metodológicos y experienciales que aporten a tal proceso (Simbaña, Jaramillo y Vinueza, 2017). Dentro de sí, esta sociología acoge el eje de tensión entre el individuo y la sociedad, pues deja en claro que es ésta última quien “preexistente al individuo y es el estado de la colectividad el que explica los fenómenos individuales y no al contrario” (Durkheim, 2009; p21). Por ello es que este autor reconoce la educación como fruto del recorrido histórico entre generaciones que han ido acumulando prácticas, ideologías y sentimientos, las cuales se convierten en el referente de conexión entre el individuo y la colectividad.

De ahí, la sociología de la educación teniendo como objeto de estudio el sistema educativo de cada sociedad, se concentra en “el origen, la organización, el desarrollo y los procesos de transformación de la sociedad, [y al mismo tiempo] estudia de manera específica, las relaciones de los sujetos que componen los grupos sociales” (Huerta, 2007, p. 92). Ello lleva a concebir la educación como un hecho social que permite la transmisión de un conjunto de significaciones culturales de una sociedad, donde es responsabilidad de las generaciones adultas desarrollar, en

sus receptores, las características apropiadas para una sociedad política. De esta manera, se espera la integración del individuo y la sociedad, a través de un marco cultural en común, que busca contribuir en la preparación para la división social del trabajo, el orden social, la integración y la cohesión social (Durkheim, 2009). En efecto, como producto de la educación se presenta, entonces, un tipo de hombre específico que la sociedad se ha empeñado en constituir, para que pueda ser pieza armónica con los diferentes ámbitos político, ideológico, económico y cultural.

Dentro del escenario institucional de la educación es la escuela un órgano que posibilita constituir “agentes sociales” que promulguen el orden social (Morales, 2009), considerándose como el medio, por excelencia, para acceder a posibilidades de vida más digna, dado su conexión directa con el mundo económico (Frigerio, 2008). La escuela se convierte en el principal referente de movilidad social, ya que una de sus misiones es generar la oportunidad en los individuos de poder trascender del grupo social en el que está, hacia un ambiente más amplio de experiencia. Aun así, la función de la escuela está supeditada a las dinámicas propias de la sociedad en la que se inscribe, un orden y cultura que determinan desde la selección de influencias a transmitir hasta los actores que la componen, reconociendo docentes y estudiantes como unidades claves de la educación sistemática en la que se condiciona tanto su formación como organización (Crespillo, 2010).

El **docente** se convierte en la figura social que representa la educación, un sujeto responsable de desarrollar en los estudiantes el conocimiento necesario para desempeñarse en las diferentes facetas, pues su misión consiste en analizar el contexto social en el que se está inmerso y contribuir al mejoramiento del mismo, mientras debe generar las condiciones para que los individuos educados se inserten en la sociedad analizada (Crespillo, 2010), con la intención de garantizar una calidad de vida al estudiante, pero al mismo tiempo aportar al eficiente funcionamiento de la sociedad. Denominar docente a quien ejerce la profesión de educar, no es una selección arbitraria, aunque hoy en día en la literatura se tienda a utilizar como sinónimos: maestro, profesor y docente². Ésta última es una categoría contemporánea que recoge una idea económica, política y social de la profesión educativa (Decreto 1278, 2002) sin desconocer los componentes tradicionales que se heredan de la concepción filosófica de maestro.

² Díaz, 2007; Vezub, 2005; Fuentes, 2001; Contreras, 2003; Mereshián y Calatayud, 2009; entre otros, son algunos de los documentos en los que se identifica el uso de las 3 categorías como sinónimos

Para entender mejor lo dicho, el docente tiene en sus raíces un enfoque pastoral que se encerraba en la religión como fuente educativa, era lo académico y la formación profesional elementos poco imprescindibles para el oficio, y, más bien, se le daba protagonismo a la vocación por la educación, como un aspecto lo suficientemente potente para solventar socialmente la labor docente (Castro, 2010). Encasillado en lo subjetivo, la tarea de educar hoy cuenta con la gran dificultad de ser reconocida en la sociedad como una profesión acorde con las dinámicas contemporáneas en las que impera la ciencia y lo objetivo, pues se desconoce los procesos formativos e investigativos en los que se ha embarcado la educación en los últimos tiempos.

La educación, como la concibe Lortie (1975 citado en Guerrero, 2007), continúa siendo ubicada en un campo relacionado con la experiencia personal y el intercambio informal del conocimiento, un grupo de características que bien pueden asociarse a una actividad más artística que científica. Así, desconociendo los procesos formativos y los alcances profesionales que la docencia ha adquirido con el tiempo, hacen que este tipo de clasificación desvalorice la labor educativa y la aleje de la posibilidad de acceder a incentivos económicos, ascensos laborales y status social, pues a los ojos de la sociedad de la ciencia y el conocimiento aún pertenece al ámbito subjetivo.

De todas maneras, ciertas características, a pesar de pertenecer al pasado, hacen eco en la percepción de las nuevas generaciones sobre el ser docente, su quehacer y su función social, por lo que el recuerdo de estos elementos desemboca en dos miradas ambivalentes sobre la docencia. En la sociedad occidental contemporánea, por un lado, la carrera se cataloga como fácil y de acceso masivo lo que la convierte en una profesión plana, pues en el aspecto retributivo el docente no cuenta con grandes garantías salariales en su vida profesional, en comparación con otras carreras (Guerrero, 2007), desencadenando afecciones en el estatus y la valoración social que tiene, ya que enseñar es un ejercicio al cual se tiende a negar las recompensas extrínsecas que la sociedad brinda. De manera alterna características como la **vocación**, se han transmitido entre las diferentes generaciones de docentes a lo largo del tiempo, humanizando la labor y reconociéndole, más allá de la contribución de normalización, como un quehacer de triunfos individuales, con satisfacciones banales y subjetivas (Guerrero, 2007); un deleite profesional que convoca a una determinada decisión de vida, donde se da un compromiso con el conocimiento para enseñar con gusto, creatividad, competencia y responsabilidad (Castro, 2010).

Estas percepciones contradictorias permiten abrir el complejo panorama social en el que se enmarca el ser docente, pues desde sus definiciones se puede evidenciar un sinnúmero de variaciones en el quehacer, que van desdibujando progresivamente los límites de su profesión y que corresponden a las necesidades que va generando la sociedad en su momento. Por ello, preguntarse por la práctica docente y sus significados es una cuestión que requiere ir más allá de lo que la literatura ofrece sobre el oficio, generando un desafío para esta monografía de contribuir al análisis del hecho social, las motivaciones y los sentidos otorgados por parte de aquel que encarna el ser docente, acercándonos a los significados que estos profesionales construyen desde la elección, la formación, el ejercicio y la permanencia en la docencia.

En la actualidad se hace indispensable reconocer la **formación** del docente como un proceso profesional al que acceden los sujetos para acercarse al conocimiento y a las diversas herramientas que serán necesarias al momento de ejercer. Esta formación se inscribe en una concepción híbrida en la que confluyen diferentes disciplinas al lado de la pedagogía y la psicología, en particular cuando de especialización del saber se trata, siendo así una amplia composición académica donde se contemplan tareas que pueden asemejarse a profesiones concretas (Guerrero, 2007). De la misma manera surge un aspecto que complejiza más la formación docente, y es el objetivo de equilibrar el conocimiento práctico y científico para superar el carácter técnico de expertos en enseñanza-aprendizaje, y más bien, concentrarse en la posibilidad de formar docentes intelectuales capaces de amplificar no el capital humano sino *el capital del humano* en razón del conocimiento y la cultura (Guaita, 2010).

El anterior objetivo de la formación se pone a prueba a lo largo del exigente ámbito laboral, pues el ejercicio docente no puede comprenderse tan solo dentro de la relación docente-estudiante-conocimiento, ya que la multiplicidad de dimensiones en las que se mueve la práctica educativa, demanda un equilibrio donde la profesión se dirija hacia afuera en términos de lo científico, lo técnico y lo social, en simultaneidad con la profesión hacia dentro donde se acompaña la construcción de personas en un sentido íntegro (Guaita, 2012).

De esta manera se agrega en el itinerario del docente una cantidad de actividades tanto en los micro-contextos de la tarea escolar³ como en la dependencia con el macro-contexto exterior,

³ Comprende el ambiente áulico, el centro escolar, los aspectos organizativos, el sistema institucional de educación, entre otros (Rambur, 2015).

haciendo que su labor social (Rambur, 2015) sea tan compleja que solo puede confiarse a un “todero”, como se refiere Castro (2010) al docente, capaz de aprender y ejecutar tanto como se necesita; esto es el reflejo de que la profesión docente en su formación y en su ejercicio es una opción sobrecargada. Reconocerla así, no se aleja de lo que el mismo Durkheim evoca cuando se refiere al docente como un ente facilitador, que cumple con una carga misional y laboral, cada vez más indispensable en el ambiente cultural de la sociedad contemporánea, para la cual se ha reinventado con la implementación de nuevas e innovadoras estrategias pedagógicas, que en consonancia con la era de la comunicación y la información, refuerzan el desarrollo educativo (Simbaña, Jaramillo y Vinueza, 2017).

La sociedad le ha cargado a la educación la responsabilidad de articular el escenario social, económico, político, ideológico y cultural dentro del sistema educativo, configurando así la base sobre la cual el docente emprende su labor (Simbaña, Jaramillo y Vinueza, 2017) de acompañar el crecimiento de los estudiantes, su desarrollo, integración, apropiación y construcción como ciudadanos.

los docentes deberán mediar los saberes y convertirlo al estudiante en protagonista del aprendizaje y no un simple receptor. Es decir, la enseñanza deberá sujetarse según el tipo de sociedad, respetando ideologías y cambiando estrategias metodológicas con prácticas de innovación que respondan a los desafíos de la economía social y del conocimiento hasta llegar a la pedagogización de la ciudadanía (Maldonado, 2006 citado por Simbaña, Jaramillo y Vinueza, 2017, p. 76).

Por lo tanto, pensarse un docente hoy parece implicar, tal como se puede inferir del estado del arte que se expuso anteriormente, una relación armónica entre lo sensorial y sentimental de la experiencia particular, de cada maestro, junto con las características técnicas, habilidades prácticas y políticas que dan pie a la configuración de un sujeto complejo, que debe enmarcarse entre una figura **vocacional** y un **profesional** del conocimiento. Se ubica entonces al docente en medio de *una formación para formar*, como el primer paso de un proceso inacabado, donde va tomando sentido la relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje, que pone en juego los resultados escolares, sociales y profesionales.

Todo ello permite argumentar que la labor docente no es una tarea sencilla y realmente requiere de profesionales comprometidos y capacitados para enfrentar los retos que le impone la sociedad actual. Justamente, cabe preguntarse ¿cuáles son las razones por las cuales los sujetos deciden

acceder y permanecer en la profesión docente cuando es este uno de los oficios a los que más se le exige y menos se les reconoce socialmente?

El panorama al que se enfrenta la docencia **en la actualidad** se introduce en una gran demanda educativa y de carga laboral donde el volumen constante de formación se toma como una cadena productiva de sujetos útiles en función de los propósitos del sistema; es la masificación de la educación la que conlleva a un incremento cuantitativo de la formación de maestros, con el fin de responder a una sociedad que demanda más calidad, innovación y efectividad para sobrellevar una competencia laboral álgida. En América Latina se desencadena la resignificación de la docencia dentro de un contexto de desempleo pues se evidencia que la práctica laboralmente, aunque no es la mejor opción por sus bajos salarios, tiene una connotación de estable, lo que justifica, de manera básica, las condiciones laborales que busca un joven (Vezud, 2005), como es el caso colombiano: “pocos desertan de la carrera docente, en comparación con países de la OCDE, pues aquí no existen mejores oportunidades laborales alternativas” (Ávalos et al., 2010 citado en Said-Hung, Gratacós, y Valencia, 2017; 34).

Ciertamente, en Colombia, y para este caso la ciudad de Medellín, es todo un desafío embarcarse en la labor educativa ya que demanda de los docentes atender problemas contextuales como la marginalidad, la violencia y la pobreza de un lado (Fundación Compartir, 2014), mientras se espera que también contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación dentro de un ambiente laboral que devalúa su ejercicio. Esto convierte a la docencia en un camino complicado, no sólo en términos salariales, sino también en términos de estatus social.

Particularmente los docentes en Colombia están regidos por dos estatutos diferentes, el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, lo cual representa para aspirantes y profesionales enfrentarse a una ambigüedad de concepciones sobre la educación y la profesión misma. Mientras en el decreto 2277 se le reconoce a las personas que ejercen la profesión docente como educador (1979) en el decreto 1278 se habla concretamente de docente y lo definen como aquella persona que desarrolla labores académicas en establecimientos educativos en un proceso de enseñanza aprendizaje, y que, además, debe cumplir con un conjunto amplio de funciones administrativas, servicio de orientación y hasta actividades con organizaciones e instituciones que inciden de una u otra manera en la educación (Decreto 1278, 2002).

En efecto, la categoría docente se contempla desde una perspectiva jurídica, política y económica que propone el sistema educativo colombiano, asignando una connotación a la profesión que abre la posibilidad de generar en los sujetos una apropiación identitaria sobre ella o por el contrario una resignificación que diste de lo que la ley prescribe. Por ello toma relevancia en sí misma la categoría docente, abriendo interrogantes alrededor de las diferencias de sentido que pueden suscitar las concepciones sobre esta profesión, ¿habrá discrepancias en la forma de asumir el ejercicio profesional entre los docentes de un decreto y otro? ¿cuáles son las implicaciones que pueden tener ambos estatutos en las motivaciones y significados que los docentes confieren a su oficio?

Como una muestra de los contrastes que se evidencian entre estatutos, de acuerdo al decreto que los rige, los docentes en Colombia tienen diferentes requisitos de nombramiento, carrera docente y estructura del escalafón, donde el último estatuto muestra un incremento en los requisitos para el ejercicio y ascenso docente, haciendo que factores como el desempeño, las habilidades o el nivel de educación tomen protagonismo, con la intención de contribuir a la calidad de la educación; sin embargo se convierte, más bien, en obstáculos que dificultan la carrera docente pues, al final de cuentas, la antigüedad sigue jugando un papel preponderante para acceder a mejor remuneración (Calvo, 2006). Si bien el sueldo al que aspiran los docentes, ascendiendo en el escalafón, aparenta brindar mejores condiciones, realmente refleja una de las principales problemáticas que sufre esta profesión en Colombia, los bajos niveles salariales, lo cual desata una imagen poco llamativa, que afecta la posibilidad de estimular, socialmente, al ingreso y la permanencia en el ejercicio docente (Calvo, 2006).

Una pequeña muestra de este dilema salarial lo presenta la Fundación Compartir (2014), donde la docencia en comparación con otras profesiones, gana aproximadamente un millón de pesos menos, y frente a profesiones de renombre como medicina, arquitectura y física, la diferencia supera más de un millón de pesos⁴. Lo anterior refuerza la manera en la que se ha estigmatizado la labor docente, como una alternativa inestable y poco fructífera en términos económicos y académicos (OCDE, 2016), pues la imagen que de allí procede aleja la posibilidad de considerar ésta profesión como un reto laboral para ciertos estudiantes calificados, y más bien se asocia con

⁴ Para el año 2011 el salario de los docentes profesionales era de \$1,678,981 con una diferencia de \$999,657 en comparación con el salario de otras profesiones que se enmarcaba alrededor de \$2,678,638 y frente al salario de profesiones de renombre presenta una diferencia de \$1,530,814 (Fundación Compartir, 2014).

estudiantes carentes de competencias sobresalientes, porque carga con la connotación de “oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y que requiere habilidades mínimas” (Calvo, 2006, p 17). Así las dinámicas poco atractivas en las que se inscribe la docencia se convierten en algunos de los argumentos que justifican su estatus social inferior.

Ponerlo en estos términos genera preguntas que problematizan los elementos que atraen a los sujetos a elegir la docencia, ya que, si el escenario económico es uno de los defectos que más resalta, entonces ¿cuáles son las motivaciones que inclinan la balanza hacia la educación? Y en ese mismo sentido ¿qué lugar ocupa lo vocacional en un panorama tan complejo como en el que se encuentra la docencia en Colombia? ¿es un asunto presente o es cuestión del pasado?

Ahora bien, la demanda que presenta en las universidades los programas de educación, aunque es baja en comparación con ingeniería, economía, ciencias sociales y de la salud, tiene una tasa de admisión que se acerca al 70% (Fundación Compartir, 2014). Para citar un caso, la **Universidad de Antioquia** siendo una de las 15 universidades acreditadas de Colombia que ofrecen programas de formación docente (Fundación Compartir, 2014), refleja el nivel de oportunidad que se brinda a los estudiantes, presentando hasta 9 programas de pregrado en la Facultad de Educación los cuales requieren un puntaje de corte que oscila entre 53,16 y 63,44, un requerimiento que si se compara con los puntajes de corte de programas de las ciencias de la salud y la ingeniería, para el año 2017, es realmente bajo pues estos últimos exigen puntajes hasta de 75⁵.

Aquellos puntos y porcentajes reflejan que los programas de educación son una opción viable para todos: para aquellos aspirantes que desean formarse profesionalmente y no tienen gran calidad académica; para aquellos que buscan acercarse a algún campo del conocimiento, pero que por condición o posición toman como segunda opción la educación (Mereshían y Calatayud, 2009); o para aquellos que sencillamente sienten que ser docentes es su profesión. Si se recurre a la idea general en la que se asocia a estos programas los estudiantes con bajos niveles académicos, ¿cuál sería la postura de quienes ya son profesionales? ¿es la docencia una elección de “malos estudiantes”? o ¿pueden considerarse los puntajes de corte y los porcentajes de admisión una forma de desvalorar la profesión docente desde el sistema mismo?

⁵ Base informativa: Departamento de Admisiones y Registros Universidad de Antioquia, 2017.

Éstas y muchas otras preguntas van tomando sentido cuando la mirada se ubica sobre el comportamiento particular de la docencia como profesión en Colombia, y es que toma protagonismo en el momento en que discrepa el escenario laboral con la demanda que tienen los programas de licenciatura en las universidades. Mientras los profesionales ejercen en medio de un país donde la educación carece de recursos para alimentación escolar, dotación, infraestructura, y trastabilla en el servicio de salud, remuneración y seguridad (Fecode, 2015), muchos otros se inscriben en las universidades con la intención de formarse y convertirse en la siguiente generación de docentes. De esta manera se presenta una dinámica un poco confusa que origina muchas más preguntas, entre ellas ¿por qué sigue en crecimiento la cifra de estudiantes que quieren pertenecer a la docencia, cuando se tiene un panorama laboral tan complicado?

La situación que aquí se expone, reconoce el valor que adquiere la elección y el ejercicio docente como una decisión y una acción que se encuentran interconectadas con el contexto social, económico y político. Éstas pueden acercarnos al análisis de las motivaciones que aquellos docentes profesionales, de ambos decretos, han tenido y construido en su camino formativo y laboral. Justamente para abordar la problemática en la que nos hemos enfocado, se define como un referente teórico a Durkheim (2009), desde la sociología de la educación, con la intención de aproximarnos al sistema educativo colombiano como una estructura determinante en los procesos institucionales a los que se enfrentan los docentes, teniendo en cuenta aspectos normativos, jurídicos, económicos y sociales, siendo los dos estatutos docentes (decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002) los elementos más importantes.

Igualmente es necesario trabajar con aquellos receptores del sistema educativo que encarnan la profesión docente; para ello es pertinente ocupar a Schütz (1993), en tanto permite acercarnos a la construcción subjetiva y objetiva de los significados que asignan los actores sociales a su oficio docente, asumiendo la etapa de la elección profesional, la formación y la trayectoria laboral como escenarios donde se contemplan una amplia variedad de factores motivacionales que pueden apuntar a lo que significa hoy este profesional. Por lo tanto, la pregunta que espera responderse en este ejercicio monográfico es: ¿Cuáles son los significados implicados en la elección, formación y ejercicio de la profesión docente de licenciados en educación de Medellín, Colombia en el marco de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 durante el período 2017-2018?

Objetivo general

Comprender los significados implicados en la elección, formación y ejercicio de la profesión docente de licenciados en educación de Medellín, Colombia en el marco de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 durante el período 2017-2018.

Objetivos específicos

- Describir las motivaciones que han tenido los docentes en la elección, formación y el ejercicio de su oficio según su narrativa biográfica.
- Explicar el contexto del sistema educativo colombiano en el cual se enmarcan los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.
- Interpretar los significados atribuidos al ser docente en el contexto del sistema educativo nacional y en la narrativa biográfica de los licenciados en educación.

Referente teórico y conceptual

Sociología y educación

En la sociología, y especialmente en la práctica investigativa, la teoría cumple un papel fundamental, pues ha de brindar las herramientas que nos permitan comprender y explicar la realidad social. Desde los inicios de la sociología, los clásicos han abordado objetos como la educación a partir diferentes perspectivas y han contemplado a los docentes como actores claves en el proceso de cohesión, orden e interacción social desde una función pedagógica; así lo presenta Durkheim (2009), el cual ubica la educación como un hecho social y a los docentes como representantes de la institución.

Estos docentes en su función y su práctica han tenido trascendencia en un gran número de estudios y procesos formativos desde la pedagogía (Durkheim, 2009), pero como objeto de estudio en la sociología no ha sido de gran renombre, y es tema minúsculo en Colombia; sin embargo, pensárselo hoy desborda los límites hasta de las ciencias de la educación. Ahora se presenta como un tema interdisciplinar que busca una reconceptualización más allá de la labor educativa y pedagógica, pues la docencia involucra el entendimiento de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que la atraviesan, junto con el reconocimiento de la subjetividad del docente en su forma de concebir y justificar su práctica profesional, dando cuenta así del todo y de lo particular desde una relación indisociable, dialéctica y constante, en la que ambos lados se configuran a la par.

Por tal razón es conveniente partir de la educación como una institución social que determina los lineamientos de la labor docente y refleja la condición económica, política y cultural por la que transita la sociedad, comenzando así por un análisis contextual de la estructura que influye sobre el hacer objetivo y el ser subjetivo del docente.

La educación como estructura social

La relación armoniosa entre individuo y sociedad que presenta Durkheim (2011) plasma la generalidad de lo sucede entre el docente y la educación. Desde el modelo estructural-funcionalista la educación se ubica como una institución social proveniente de la construcción colectiva en

manos de las generaciones anteriores que en la historia han modificado progresivamente los enfoques educativos, para encuadrarse a la condición social y contextual de su actualidad, reconociendo la variación en las necesidades de un prototipo de hombre gracias al acumulado de ideas, hábitos, creencias y hasta sentimientos que, con el tiempo, han justificado los cambios (Durkheim, 2009). Enfocarse concretamente en la educación implica retomar la mirada sociológica de Durkheim (2011; 2009) para inmiscuirse en ella como esfera social que, interconectada con la totalidad, da cuenta de su papel en la estructura.

La presencia de una relación recíproca entre el docente como actor social frente a la educación como hecho social, los ubica sobre un escenario de autoridad, en el que ambas partes tienen un papel influyente hacia el aspecto más particular, que se puede encontrar en la individualidad del estudiante; y, hacia el contexto social, siendo en este último, el área donde se da la generación de las condiciones apropiadas para fortalecer la estructura social, a partir de un equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad que se obtiene a través de la educación, medio por el cual se fijan las similitudes necesarias para la vida colectiva mientras se diversifica y especializa para albergar la variedad de áreas en las que se distribuye la sociedad (Durkheim, 2009).

Allí se plasma una relación ambivalente en la que el docente es la pieza clave que permite trasladar a la práctica los ideales que la sociedad se propone, y refiere también a un transmisor de conocimientos que se ubica en una cadena de engranaje por la que cada individuo debe transitar a lo largo de su vida para constituirse tal cual se espera. Este oficio contiene una carga social realmente amplia, en la que debe identificarse un carácter humano, técnico y práctico, una conjugación de elementos que complejiza el ser y el hacer (Guaita, 2010).

La educación se presenta, entonces, como una estructura social en tanto prescribe los lineamientos necesarios para desempeñarse dentro de la sociedad, pero no puede desprenderse de lo que históricamente le ha permitido formarse y desarrollarse como sistema educativo, pues depende estrechamente de la religión, la organización política, el nivel de desarrollo de las ciencias, el estado de las industrias, etc. Ya que sí se le separa de ellas se hace completamente incomprensible (Durkheim, 2009).

Acorde a su condición de hecho social, la educación es posible retomarla como una “cosa” para desentrañar sus características más particulares y generales en su estructura, y al mismo tiempo

reconocer las conciencias individuales como la esencia propia del pensamiento colectivo que, aunque emergentes de la misma sociedad, no logra explicarla por completo (Durkheim, 2011), ya que se refiere a un compuesto diversificado de contextos y culturas que complejizan una definición universal. De esta manera hablar de la educación en la sociedad colombiana requiere no sólo de su composición estructural sino de su concepción en los ciudadanos, en tanto referente real y particular en el que se logra materializar los objetivos de las instituciones. El aporte desde la individualidad de cada persona, que recobra al sistema, da cuenta de la resignificación de la estructura social, pero es ésta una contribución parsimoniosa que va generando la posibilidad de un cambio estructural a través del tiempo.

Por otra parte, para cada sociedad el sistema educativo “se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible” (Durkheim, 2009, p. 20), pero más que una tiranía, da cuenta del interés, que se genera en el individuo, por adquirir los conocimientos que le permiten adentrarse en la vida colectiva y le acercan a las condiciones esenciales de su propia existencia, develando lo que cada uno tiene de mejor y de humano dentro de sí (Durkheim, 2009). Hoy la educación es un requisito indispensable para moverse en el escenario social, económico y político, y la necesidad de ampliar la cobertura de la educación para mejorar las condiciones de vida en Latinoamérica, como caso puntual en Colombia, ha dejado de lado la calidad, como uno de los factores que aportan realmente al desarrollo de una sociedad (Fundación Compartir, 2014).

En efecto, lo que desencadena supeditar la calidad por la cobertura, ha generado, en este contexto nacional, un fenómeno que llena las aulas por necesidad, pues referido específicamente al nivel de educación superior en la formación docente, ésta es una situación que parece ubicar la tarea educativa en una oferta social donde se prioriza la imagen del docente que cubre una vacante en las escuelas públicas (Fundación Compartir, 2014), pero ¿dónde queda la figura de ese profesional capacitado, con alto potencial académico, investigativo y más? Realmente es una problemática que puede poner en juego el sistema educativo y sus principales transmisores.

Así como lo expresan Said-Hung, Gratacos y Cobos (2017) la profesión educativa parece convertirse, para algunos, en la opción “fácil” y “estable” de acercarse a mejores condiciones materiales; una vía que, sin ser la más deseada, brinda la posibilidad de profesionalizarse y ascender socialmente, pero tal realidad influye en la desvalorización de la práctica docente y por ende del sistema educativo, pues se tiende a considerar que por encima del gusto se impone la

necesidad laboral, reforzando la decadencia del estatus social que tiene como profesión, en un escenario donde el panorama laboral al que se aspira no brinda mejores tonalidades. Todo ello da cuenta de las falencias que posee la educación en Colombia, lo que genera grandes cuestionamientos alrededor de los elementos que obstaculizan el desarrollo social y económico del país.

Problematizar lo anterior, es uno de los argumentos que ha llevado esta monografía a preguntarse por los significados y las motivaciones de la elección de la docencia, y a preocuparse por el contexto que recubre al sistema educativo colombiano, en tanto estructura social que está determinada por aspectos políticos, económicos y culturales, pues es un conjunto de factores que reflejan la manera en la que se particulariza uno de los postulados de Durkheim (2009) dejando ver esa necesidad del individuo de adentrarse en la vida colectiva.

El significado como producto de la acción social

Ahora, con la intención de abordar aquello que corresponde al marco personal y particular del hombre, se parte de la categoría acción entendida como la conducta humana a la cual el individuo atribuye significado subjetivo, teniendo en cuenta la conducta de otros para orientar su propio curso (Weber, 2002). Desde allí se busca comprender el significado de la acción de quienes se inclinan por la docencia, pero al ser una profesión que reconoce en su esencia la construcción conjunta que hacen los docentes de su oficio, le asigna un valor importante no sólo a la conducta individual, sino a la de otros, como parte indisoluble del proceso de construcción de la labor educativa, pues los demás docentes juegan un papel determinante en las acciones de quienes aspiran a serlo, al igual que para quienes ya lo son, como referentes académicos, laborales y hasta de la vida personal. Esto hace que la concepción de acción que propone Schütz recoja el objeto de esta investigación, puesto que tiene en cuenta las vivencias intencionales “conscientes” del sujeto que, dirigidas al otro, lo conciben como un ser vivo igualmente consciente del campo de expresión de sus vivencias (1993) y no como un simple objeto como lo percibe Weber.

De todas maneras, la mirada de este ejercicio investigativo busca enfocarse en los alcances de los actores sociales, sin caer en la sobrevaloración de la subjetividad, ya que el acompañamiento del contraste estructural en el que se ubica la profesión docente en Colombia junto al contexto

económico y político que los acoge, configura todo un escenario relacional en el que se objetivizan aquellos elementos de la vida cotidiana de los docentes.

El significado de la acción es la categoría principal de esta investigación pues de allí se desprende un bagaje teórico que permite la comprensión de la acción social como un fenómeno que concentra el sentido de los actores sociales. Partiendo de los postulados de Schütz (1993) esta categoría tiene cabida en las vivencias que se retoman retrospectivamente, es decir, cuando se genera una reflexión de la acción pasada, debido a que se convierte en un escenario racional en donde es posible buscar el significado y comprenderlo, así mismo no deja de lado las vivencias futuras, pues de forma prospectiva también se puede acceder al significado.

De allí surge la necesidad de cuestionar el significado no sólo de la elección de la profesión docente, sino de su ejercicio y permanencia en el oficio, puesto que brinda la posibilidad de comprender el contexto complejo de significado, compuesto de variaciones y continuidades a las que se enfrentan los docente en sus diferentes etapas, lo cual facilita adentrarse en escenarios que mutan de acuerdo al momento en el que el actor se disponga a mirar de manera prospectiva y retrospectiva sus acciones, pues así Schütz (1993) considera que el significado de una vivencia se modifica de acuerdo a la particularidad de atención que el actor le asigne, al igual que varía según el momento desde el cual el actor observa.

La mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida y la constituye como significativa. Si luego ocurre una referencia retrospectiva intencional a la actividad espontánea que engendró la vivencia como unidad discreta, es por y mediante este acto de atención como se constituye la conducta significativa. Si la mirada reflexiva va más allá de esto, e ilumina el proyecto, entonces constituye también la acción significativa (Schütz, 1993, p.100).

La propuesta de abarcar la etapa de elección, formación y de ejercicio docente permite tener presente una relación de pasado y futuro, donde se pueda evidenciar un movimiento en la perspectiva de la carrera profesional, tanto en lo académico como en lo laboral, por lo que se hace importante trascender de la acción “instantánea” para procurar conocer la trayectoria de los actores, ya que suele tener incidencia en las acciones del presente; y, de igual manera, reconocer los aportes de una mirada hacia el futuro, desde donde pueden surgir puntadas determinantes para las acciones que el docente proyecta, problematizando su pertinencia para el contexto y evaluando la capacidad de éstas para convertirse en el medio que obtiene el fin deseado (Schütz, 1993). Ambas miradas retrospectiva y prospectiva se convierten en un componente que racionaliza las acciones y permite

observar desde fuera, pues al estar externo del lapsus temporal de la conducta real (Schütz, 1993) parece que se obtiene un carácter compacto que permite la mirada reflexiva para desentrañar los elementos claves que construyen el significado.

Schütz (1993) considera que el contexto de significado de la acción que se construye alrededor de las vivencias propias y las ajenas de los actores sociales, puede ser develado por la comprensión motivacional, siendo este un escenario crucial en la problematización de la elección, formación, el ejercicio y la permanencia en la docencia, pues los motivos que incidieron en las diferentes decisiones toman protagonismo al contener en sí mismos un conjunto de justificaciones contextuales y vivenciales que hacen de la acción misma un significado.

Dada su pertinencia para esta investigación se parte de la clasificación que hace Schütz (1993; 2003) de motivos-para y motivos-porque. Los primeros apuntan al futuro pues se identifican en la medida en que el actor vive a través de acciones que responden a su proyecto, es decir, se va transformando el simple fantaseo en acciones del mundo externo. Por su parte los motivos-porque se remontan a las vivencias pasadas del actor como argumentos que justifican las acciones actuales, ya que comprenden el contexto en el que está ubicado, por ser el resultado de la infancia, las experiencias y los ambientes que con antelación contribuyeron al hoy. Éstos, además, son un tipo de motivo que le permite al actor volverse su propio observador lo que lo hace un motivo objetivo (Schütz, 2003).

Ambos tipos de motivos guían la comprensión del significado de la acción de aquellos docentes, productos de los programas de licenciatura. Por ello, definir los motivos-para o motivos-porque de los actores hacia la docencia y en su ejercicio, se presenta como la oportunidad en el análisis de develar lo que en la balanza lleva a escoger un camino tan complejo como lo es esta profesión en Colombia.

Así pues, con el fin de abordar sociológicamente la práctica docente en relación con los que la encarnan y la educación como sistema que los rige, se toma como ejes principales la sociología de la educación desde Durkheim y la sociología comprensiva de Schutz, ocupando el aporte al entendimiento del sistema educativo como esfera interconectada con la totalidad y la conceptualización de motivaciones y significados de la elección, formación y el ejercicio docente para generar un equilibrio investigativo como el que aquí se construye.

El docente y su oficio como objeto de estudio sociológico

Aquel que encarna la práctica educativa ha tenido diferentes denominaciones a lo largo del tiempo y las sociedades. Maestro, profesor y docente son términos que en el lenguaje cotidiano del gremio educativo han sido diferenciados, en medio de los procesos formativos, las experiencias personales y los aprendizajes más profundos. En el contexto colombiano es posible identificar esta distinción que, si me atrevo a sintetizar, tiende a definir como: maestro a aquel con autoridad sobre su profesión, un dominio de conocimiento y una gran capacidad de dejar huella en sus estudiantes aportando a su crecimiento humano y personal; profesor es la expresión genérica con la cual se refieren a todos los profesionales que cumplen su función, mientras que docente es una categoría más jurídica y contemporánea con la que suelen referirse a la profesión desde la ley en Colombia y el ámbito institucional (Decreto 1278, 2002). La situación es diferente hoy en la literatura, pues las tres denominaciones se suelen confundir entre líneas y se recurre a su uso indiscriminado como sinónimos.

Aunque el interés de esta investigación no está en hacer la distinción entre una y otra, ni ahondar en una cuestión epistemológica, sí es conveniente elegir una manera de denominar este oficio para orientar el análisis, lo cual establece un compromiso que implica contribuir con contenido a la categoría, un primer paso que puede generar las bases para una investigación más rigurosa sobre el tema. En esta ocasión la categoría docente es un referente contemporáneo, actual, social y jurídico, que se considera pertinente para esta investigación al ser la manera como nombran aquellos profesionales de la educación desde el sistema educativo colombiano.

Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (Decreto 1278, 2002, art. 5)

Desde esta perspectiva institucional, la categoría docente genera un conjunto de cuestiones que problematizan la identificación de los profesionales con ella, puesto que la definición que ofrece el Decreto 1278 (2002) se concentra en una mirada técnica de funcionario de Estado, entonces

¿Dista la categoría docente de la ley a la práctica? Como transmisor de conocimiento, formador y educador de una sociedad, los docentes representan los lineamientos que se construyen de acuerdo a las necesidades sociales que cada época exige, generando un cuerpo profesional directamente influenciado por el sistema económico, político y educativo de cada contexto particular (Rambur, 2015). Pero al mismo tiempo ser docente reconoce un papel vocacional y una combinación renovadora de formación profesional y politización (Tenti, 2007), en el cual se valora más que un trabajo individual, un oficio doblemente colectivo,

En la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (...) Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana” (Tenti, 2007, p. 351).

A pesar de todo, no se debe desconocer los elementos que le han dado forma a esta profesión educativa, pues ser docente hoy se inscribe en un conjunto complejo entre lo profesional y vocacional (Rambur, 2015; Tenti, 2007) una mezcla de tradición y contemporaneidad, en el que se busca una relación equilibrada de formación académica y calidad humana.

Partiendo de una mirada sociológica como la que propone Brígido (2006), pensar la docencia como profesión es un debate que proviene de la relación inversa en la que se inscribe la relevancia de primer orden que tiene la tarea docente para la sociedad y el decadente reconocimiento de ésta. Si bien las profesiones se caracterizan por el dominio de conocimientos específicos certificados, la autonomía laboral, las condiciones laborales, la valoración social, la capacitación formal y la vocación; la docencia es un caso particularmente llamativo, pues cuenta con una composición heterogénea que impide encasillarla completamente en los anteriores componentes.

En Colombia si se reconoce las deficiencias que atraviesa la labor docente entre salarios bajos, poca infraestructura escolar y demás carencia de recursos en el sector educativo (Fecode, 2015), se da cuenta de la dependencia directa de estos términos económicos con la imagen social, por ello no es de extrañar que el valor de la labor educativa sea minúsculo en un escenario donde lo que se refleja son los aspectos menos atractivos (Fundación Compartir, 2014). Aunque la docencia presenta dificultades en los elementos que devienen del reconocimiento social de su labor (condiciones materiales, valoración, autonomía), no es la única que sufre tal panorama, pues es una situación que sucede hoy con las profesiones tradicionales como la medicina, la abogacía y la

ingeniería (Brígido, 2006); lo cual significa que, con el deterioro de las recompensas materiales y simbólicas, recae fuertemente en los componentes formativos y de capacitación formal, la fundamentación de una profesión.

La formación

Por tal razón es pertinente hablar de la formación para la docencia pues es el espacio en el cual se emprende la búsqueda por alcanzar una calidad académica que garantice a los estudiantes y a la sociedad, en general, el conocimiento y la capacidad de desenvolverse en su campo de acción (Brígido, 2006). Este componente da lugar al aspecto intelectual de la tarea, pues se asumen allí el potencial académico, profesional y reflexivo, como lo presenta Giroux (1988, citado por Rambur, 2015), yendo más allá del carácter instrumental de la función socializadora y disciplinadora (Vezub, 2005) de los docentes. Por ello darse forma supera el cultivo de capacidades, habilidades, destrezas y talentos, pues se enfoca en el área interior de cada persona, lo que Hegel define como la esencia humana, un proceso que se mantendrá eternamente en desarrollo y donde todo lo que se vaya alcanzando no podrá ser olvidado (Ríos, 1995).

En la profesión docente se habla de una formación científica en la que convive la praxis vital y la ciencia (Ríos, 1995), unidades que comprenden dos conceptos griegos: *prhónesis*, un saber necesario que ninguna ciencia proporciona, catalogado también como saber práctico; y *episteme*, un saber teórico. Ambos constituyen un complemento para el docente, y cargan fuertemente a la formación con la responsabilidad de brindar un equilibrio entre lo práctico y lo teórico, pues esto traduce en una idea de calidad (Frigerio, 2008).

Sin embargo, más que enfocarnos en la formación desde los programas curriculares, buscando evaluar la calidad, efectividad o pertinencia de lo que se enseña en la universidad, la formación se retoma como período donde se gestan gustos y/o disgustos por la docencia, puntos de vista, habilidades y falencias que aportan a la configuración de significados. Por ello siendo una etapa de construcción, los diferentes aprendizajes y decisiones que toma el sujeto, son pequeñas acciones que pueden ir puntualizando lo que será en la práctica profesional, pues la formación cumple un papel decisivo para emprender la trayectoria de ejercer y permanecer en la docencia o por el contrario de influir en la deserción como lo identifican algunos autores (Guerra y lobato, 2015; Rambur, 2015).

Por lo tanto, reconocer la formación como un escenario que aporta a la construcción del modo de ser y el modo de conocer a través del saber (Ríos, 1995) la convierten en una etapa fundante, desde su inicio, de las motivaciones y de la construcción de los significados alrededor de la docencia, pues contiene la responsabilidad de generar calidad profesional en términos prácticos, teóricos y hasta nutrir la esencia de una vocación. Una etapa de preparación que llevan a hacerla una elección exitosa o un intento fallido de profesionalizarse.

La vocación

A la par de la formación académica se debe dar lugar a otro elemento clave para hablar de la docencia como profesión, la vocación. Siendo un elemento tradicional de la labor educativa y más allá de ser un concepto abstracto, espiritual y religioso en la historia, la vocación se comprende como un conjunto de experiencias interconectadas con un contexto sociocultural que contribuyen a la construcción que cada sujeto hace del sentido alrededor de su tarea, pues es el definitorio que traslada la concepción de la labor por encima de la necesidad material y los intereses individuales (Fuentes, 2001). En la sociedad contemporánea la vocación está inmersa en una demanda de nuevas funciones y una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya no siendo suficiente esa conexión con la educación como un llamado, pues no supe la preparación profesional que la sociedad hoy necesita de los docentes (Larrosa, 2010).

La vocación es un componente que se asocia con la calidad profesional cuando las personas identifican una satisfacción de ser y contribuir a la sociedad a través de la enseñanza, pues no se habla de heredar un destino sino de la capacidad que tiene la educación misma de generar en el individuo el deseo de asumir voluntariamente un compromiso personal y social como la docencia (Brígido, 2006). De manera que identificar la vocación implica recobrar el dilema coyuntural en el que los sujetos eligieron el camino para alcanzar la construcción de su ser docente, pasando por conflictos internos y crisis vocacionales que durante el proceso formativo permite empoderarse de la docencia o aclarar la verdadera vocación profesional (Fuentes, 2001).

Cuando se habla de la vocación, no necesariamente se refiere a la etapa de elección profesional, ya que se puede identificar el surgimiento de ésta en otros momentos como la formación o hasta en el mismo ejercicio, pues se refiere a un elemento que se construye interior y exteriormente, un proceso que reconoce la relación del contexto situacional y estructural en el que se encuentra cada

docente junto con su vida personal y el recorrido experiencial que lo lleva a denominar una vocación docente (Cárdenas, 2016).

En ese sentido, cabe preguntarse ¿existe una suerte de vocación en los docentes al momento de la elección o la práctica de su profesión? ¿tendrá alguna relación con el significado de su oficio docente la identificación de la vocación en el ejercicio y no en la elección? Si bien no hay certeza de ello, en Colombia, las necesidades económicas, una esperanza de estabilidad laboral (Said-Hung, Gratacós, y Valencia, 2017) y otro conjunto de argumentos extrínsecos, suelen resaltar como razones de peso para ingresar y permanecer en el ámbito docente, lo cual pone en aprietos a la vocación.

A pesar de correr riesgos, la importancia de ésta en la profesión docente la ha posicionado como un objetivo social e institucional, pues la vocación siembra la posibilidad de fortalecer un compromiso responsable y ético (Fuentes, 2001) en un panorama tan complejo como la masificación de la educación, donde la necesidad de ampliar la cobertura ha olvidado la calidad académica y humana que exige la labor educativa (Tenti, 2007). En crisis o desvalorizada, la vocación hace parte importante de la docencia y por ende de los focos a los que se dirige la pregunta por los significados, en tanto reconoce la elección, el ejercicio y la permanencia como escenarios donde la presencia o no de la vocación contribuyen en la definición de acciones y concepciones alrededor de esta profesión. Es por tanto que no se prioriza la vocación sobre la formación (Larrosa, 2010), ambos elementos están ligados íntimamente y van haciendo de la docencia una profesión que, desde su definición, refleja las complejidades de ser y ejercer.

De esta manera se habla de un objeto de estudio que profundiza el cuestionamiento sobre el constructo relacional entre el individuo y la estructura, pues se propone comprender los resultados significativos que se generan en los docentes al inmiscuirse en dinámicas sociales como las que implica la elección profesional y los desafíos de permanecer en el ejercicio laboral, regidos por normatividades como el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, y en medio de un contexto económico, político y cultural propio de la sociedad colombiana, que le imprime lógicas estructurales al escenario individual y subjetivo.

Abordar este hecho social es un reto que pone sobre la mesa ambas caras del oficio docente, por un lado, la institucionalidad jurídica (Decreto 2277, 1979; Decreto 1278, 2002) que rige los aspectos económicos y políticos de la profesión educativa, y por otro lado el proceso de

construcción profesional como trayectoria que problematiza elementos como la vocación y la formación, en donde es el sujeto quien reconoce los procesos significativos que dan sentido al ser y el quehacer docente, para así acoger equilibradamente lo objetivo y subjetivo del contexto social de la educación y el escenario motivacional de los docentes. Lo que lleva a plantear aquí una investigación deductiva que a través de la situación biográfica de los docentes busca comprender la manera en la que confluyen los elementos teorizados por Durkheim (2009; 2011) y Schütz (1993; 2003), alrededor de los significados de quienes eligen y permanecen en el ejercicio de esta profesión.

El sistema educativo colombiano entre el decreto 2277 de 1979 y el 1278 de 2002

En Colombia los docentes cuentan con un marco normativo compuesto por dos decretos que funcionan de manera simultánea, el decreto 2277 de 1979 y decreto 1278 de 2002, los cuales regulan las relaciones del Estado con los docentes, el acceso, el ejercicio, la permanencia y la promoción dentro de la carrera docente (Cifuentes, 2013). Ambos representan lo que Durkheim (2011) propone en su idea de orden, donde la acción moderadora de la ley es la que determina la vida colectiva en las diferentes esferas sociales, una premisa que puesta en el contexto del sistema educativo le imprime un valor directo a la norma como componente de la realidad social (Bautista, 2009) que construye cada docente en su día a día, un elemento adherido a su ser y hacer profesional que se hace consciente o no en la acción misma.

Regidos por ambos decretos, el cuerpo docente en Colombia se subdivide entre los del “viejo” decreto y el “nuevo” decreto ya que entre uno y otro se encuentra grandes diferencias y ciertas similitudes que hacen del ejercicio docente un proceso particular y diferenciado. De hecho, desde el nombre que tienen cada una de estas normativas se revela un cambio de objetivo para la profesión docente en el país, mientras el decreto 2277 de 1979 se desarrolla como Estatuto docente, el decreto 1278 de 2002 se propone un Estatuto de profesionalización docente, lo que representa una intención de reformar para mejorar la calidad profesional, por ello se insertan mecanismos de evaluación constante (desempeño y competencias) y requisitos de formación adicionales (Bautista, 2009), dando a entender con este tipo de postulado que por medio de la supervisión de la tarea docente se hace más real la posibilidad de incrementar la calidad de la educación a través de la calidad docente. Esto lo que hace es poner la mirada sobre los “nuevos docentes” como los encargados de alcanzar mejores y más satisfactorios niveles para la educación en Colombia, pero

estos factores que acarrearán la profesionalización ¿tienen influencia en la manera de ser y ejercer la docencia? ¿generará cambios en la concepción que tienen los docentes de ambos decretos sobre su profesión educativa?

Al respecto se hace necesario acercarnos un poco a los puntos nodales en los que se identifican mayores cambios estructurales, éstos son el ingreso, la permanencia y la promoción dentro de la carrera docente, pues allí ambos decretos toman distancia y agravan la brecha entre el cuerpo docente de ambos decretos. De igual manera, se debe tener en cuenta la forma en la que se nombra al que ejerce la docencia, pues no siendo menos importante, es un aspecto que le agrega una connotación diferente al ejercicio mismo de la profesión y por ende cabe preguntarse por las repercusiones que pueden surgir en la forma como se apropian de su labor y los significados que se genera alrededor de ello.

Así pues, Bautista (2009) permite apreciar estos factores como etapas cruciales de la norma, que impuesta al individuo define su forma de obrar habitual y obligatoria. Partiendo del ingreso a la carrera docente, se muestra que desde el 2002, convertirse en docente del sector público requiere superar el concurso de mérito, un mecanismo que consta de la evaluación de aptitudes, competencias, experiencia y demás, generando una lista de elegibles idóneos para ejercer a la hora de abrirse nuevas vacantes (decreto 1278, 2002). De esta manera ingresar al sistema educativo colombiano representa un incremento en el nivel de competencia para hacer parte del sector, requiriendo mejor y mayor preparación de parte de los aspirantes, una situación que no era tan estricta y competitiva para los licenciados y normalistas del decreto 2277 de 1979, ya que los “antiguos” ingresaban a la carrera docente a través de nombramientos por parte de la Oficina Seccional de Escalafón, para lo que se requería, tan solo, un conjunto de documentos sencillos (Cifuentes, 2013).

Tabla 1. Diferencia en los mecanismos de ingreso y requisitos de los decretos docentes

Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
<i>Nombramiento</i>	<i>Concurso de mérito</i>
Certificado de curso de capacitación	Convocatoria
	Inscripción y presentación de la documentación
Acta de graduación	Verificación de requisitos y publicación de admitidos a pruebas
	Selección mediante pruebas de aptitudes y competencias básicas
Certificado de registro civil o partida de bautismos si es nacido antes de 1938	Publicación de resultados de la prueba
	Aplicación de prueba psicotécnica, entrevista y valoración de antecedentes
	Clasificación (orden en el listado de elegibles)
Formulario oficial o solicitud de inscripción	Publicación de resultados
	Nombramiento en periodo de prueba
	Periodo de prueba

Fuente: elaboración propia a partir de insumos del decreto 259 de 1981 donde se reglamenta la inscripción en la carrera docente del decreto 2277; y el decreto 1278 artículo 9.

Lo anterior (Tabla 1; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**) hace que esta primera e tapa de ingreso a la carrera docente en el sector público, tenga en sí misma la posibilidad de generar, transformar u opacar las motivaciones de los docentes para con su labor, ya que, siendo el primer paso hacia el sistema educativo colombiano, ofrece una experiencia compuesta de conocimientos, prácticas y normas diferenciadas, en las que aquellos regidos por uno y otro decreto, se enfrentan en diferentes condiciones y contextos hacia el ejercicio docente.

Por su parte, la permanencia en la carrera docente es un tema en el que se encierra la diferencia más latente entre los decretos, pues en ella se muestran aspectos salariales y requerimientos de

evaluación y formación que generan una desigualdad en el cuerpo docente cuando de estabilidad se habla. Para los docentes del decreto 2277 de 1979 permanecer en el sistema educativo oficial es un derecho que se adquiere desde que ingresa a la carrera docente y termina cuando cumple con la edad de jubilación o cuando se comete una falta disciplinaria de gran magnitud (Bautista, 2009; Cifuentes, 2013), mientras que para los “nuevos” docentes del decreto 1278, la estabilidad es una cuestión que depende de los resultados de su propia labor, es su desempeño y las pruebas periódicas las que determinan su futuro laboral y académico en la carrera docente (Bautista, 2009).

La evaluación como el mecanismo de control de calidad de la educación es una característica del estatuto de profesionalización docente (2002), que entra en escena desde el ingreso al sistema educativo, pues el periodo de prueba es una etapa por la que pasan los “nuevos” docentes para que sea evaluado su desempeño laboral y sus competencias, para así adquirir una calificación satisfactoria que le permita ingresar oficialmente a la carrera docente, accediendo a los derechos que esto acarrea, como la inscripción en el escalafón (Decreto 1278, artículo 12, 2002).

Posteriormente las evaluaciones son cuestiones que están directamente relacionadas con el ascenso; de acuerdo al decreto 1278 (2002) existe, además de la evaluación de periodo de prueba, dos tipos de evaluación a la que se deben enfrentar los docentes a lo largo de su carrera, la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y la evaluación de competencias (Tabla 2).

Por su parte el decreto 2277 (1979) no tiene dentro de su normativa una evaluación de la que dependa la continuidad de un docente en su labor, todo recae en un comportamiento disciplinario acertado. Tal diferencia ¿generará cambios de motivación en los “nuevos” docentes? Con un camino acompañado de normativas disímiles ¿hará que los significados de los docentes sean también diferentes? ¿cambiará la perspectiva del profesional cuando se ejerce bajo el lente de uno u otro estatuto? Si bien la distancia en la experiencia de estos docentes puede deberse a otras condiciones personales y contextuales, el marco legal que los acoge tiene la capacidad de imprimir elementos a la construcción de significados.

Tabla 2. Mecanismo de evaluación en el decreto 1278 de 2002

<p>Busca verificar en el desempeño de las funciones docentes el mantenimiento de niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos y demás.</p>		
<p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Estimular el compromiso del docente con su desarrollo profesional, rendimiento y capacitación continua •Conocer los méritos de los docentes •Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos para detectar necesidades de capacitación y recomendación de métodos •Estimular el buen desempeño mediante estímulos o incentivos •Establecer objetivamente cuáles docentes deben permanecer, ascender, ser reubicados o desertar del servicio. 		
<p><u>Evaluación de período de prueba</u></p>	<p><u>Evaluación desempeño anual</u></p>	<p><u>Evaluación de competencias</u></p>
<p>Se evalúa el desempeño y las competencias específicas de aquellos docentes nuevos que llevan sirviendo en una institución no menos de 4 meses. Requieren obtener una calificación igual o superior al 60% de la evaluación para ser inscritos en el escalafón en el grado que le corresponde, de lo contrario será retirado del servicio</p>	<p>Evalúa el dominio de estrategias y habilidades pedagógicas, didáctica, habilidades de resolución de problemas, conocimientos con respecto al plan de estudios, actitudes generales, manejo de relaciones, compromiso, logro de resultados y más. Esta evaluación puede hacerse por medio de la observación de clases, encuesta para evaluación de padres y estudiantes, desde el consejo directivo hasta la autoevaluación.</p>	<p>Se realiza cuando la entidad territorial lo considere conveniente, no debe superar transcurrir más de 6 años entre las evaluaciones. Es de carácter voluntario para los docentes que pretendan ascender en grado o nivel de escalafón. Evalúa competencias de logro y acción; ayuda y servicio; influencia; liderazgo y dirección; cognitivas y eficacia personal.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del decreto 1278 de 2002, capítulo IV.

Entre tanto la permanencia está directamente relacionada con la posibilidad de ascender a través de los diferentes grados que posee el escalafón docente, el cual se encuentra fuertemente diferenciado en ambos decretos, dependiendo del cumplimiento de requisitos y la existencia de disponibilidad presupuestal (Cifuentes, 2013). Para el decreto 2277 de 1979 el escalafón docente

es un sistema de clasificación que, de acuerdo con la “preparación académica, experiencia docente y méritos reconocidos” (artículo 8), ubica al profesional en uno de los 14 grados que tiene estipulados para acceder a un salario profesional correspondiente (Tabla 3).

Tabla 3. Escalafón docente decreto 2277 de 1979: requisitos para el ascenso* y tabla salarial

	Bachiller pedagógico	Perito o experto en educación	Normalista superior (técnico)	Tecnólogo en educación	Profesional universitario	Licenciado en educación	Asignación básica mensual 2018
1	Ingreso						1.109.341
2	2 años	Ingreso					1.149.906
3	3 años 5 cred.	3 años					1.220.268
4	3 años	3 años 5 cred.	Ingreso				1.268.441
5	3 años 6 cred.	4 años	3 años	Ingreso			1.348.445
6	3 años	3 años 6 cred.	3 años 5 cred.	3 años	Ingreso		1.426.379
7	4 años 7 cred.	3 años	4 años	3 años 5 cred.	3 años	Ingreso	1.596.290
8	3 años	4 años 7 cred.	3 años 6 cred.	4 años	3 años 5 cred.	3 años	1.753.425
9			3 años	3 años 6 cred.	4 años	3 años 5 cred.	1.942.430
10			4 años 7 cred.	3 años	3 años 6 cred.	3 años	2.126.818
11				4 años 7 cred.	3 años	3 años 6 cred.	2.428.528
12					4 años 7 cred.	4 años	2.888.878
13					3 años	3 años 7 cred.	3.197.767
14					2 años, postgrado u obra	2 años, postgrado u obra	3.641.927
*Los años se refieren a la experiencia del docente en el grado inmediatamente anterior mientras que los créditos corresponden a cursos o actividades con los cuales los docentes de este decreto pueden ascender con un mecanismo alternativo en ciertos grados.							

Fuente: Elaboración propia a partir de Seduca, 2015 y el decreto 317 de 2018.

En este caso el tiempo en servicio es el principal factor de movilidad en el escalafón de los docentes del antiguo decreto, lo cual genera una garantía de estabilidad por lo que “Con excepción de graves causas disciplinarias, el docente podría perpetuar su cargo y promocionarse dentro de

él, sin realizar una actividad distinta a su desempeño dentro del aula y de la escuela” (Bautista, 2009, p. 126), aunque no se puede olvidar que las capacitaciones que solicita el escalafón, aportan créditos que contribuyen al ascenso (Cifuentes, 2013). Aun así, tal particularidad puede llegar a generar diferentes cuestionamientos alrededor de la calidad de los docentes y sustentar las diversas premisas en las que esta profesión se cataloga como fácil y poco exigente tanto en su acceso como en su ejercicio (Gratacós, 2014).

Sin embargo, no debe pensarse, a priori, en la idea de que aquellos que eligen ejercer la docencia en Colombia, antes del 2002, sólo están influenciados por las pocas exigencias que tiene la labor en su normativa, es oportuno entonces preguntar a los docentes al respecto. No obstante, cabe tener de presente que, en estudios asociados a las motivaciones de la elección de carreras afines a la educación (Sánchez, 2009; Guerra y Lobato, 2015; Said-Hung, Gratacós, y Valencia, 2017), las motivaciones extrínsecas, es decir, los incentivos económicos, salariales y hasta vacacionales, son factores que resaltan a la hora de elegir la docencia, pues se traducen en la posibilidad de alcanzar una estabilidad laboral “cómoda” aunque las condiciones materiales que el contexto brinda no sean lo suficientemente altas como para considerarlo completamente perfecto. Por ello es que la cuestión en este ejercicio investigativo busca inmiscuirse en lo particular del significado para identificar la influencia de las normativas en la forma de concebir el oficio docente y poder comprender qué factores extrínsecos hacen parte importante en la construcción de significados que hace el docente de su profesión, para sí comprender junto con su experiencia biográfica los motivos de su elección y permanencia en el oficio, en medio de las problemáticas que de un modo u otro, marcan las normativas.

El tema de los motivos extrínsecos, entra en tensión cuando la estructura del escalafón docente tiene modificaciones en el decreto 1278, presentando una clasificación que depende fuertemente de los resultados en la evaluación de desempeño y competencias, así como de la formación académica, la responsabilidad y la experiencia (artículo 19), ya que para este estatuto la idoneidad que demuestra el docente durante su vida laboral es lo que garantiza su permanencia y su salario (Tabla 4), haciendo que la concepción de la docencia como una opción fácil deba ser cuestionada. En cualquier caso, la tarea docente se piensa aquí como una labor ardua, difícil y compleja, y al parecer las exigencias del nuevo decreto lo complejizan más. En particular porque la idoneidad y la estabilidad laboral no viene dada por los estudios, ni por el mismo proceso de selección e ingreso

al sector público, tal como sí era el caso del decreto anterior, sino que dichas condiciones lo ponen en una situación de inestabilidad permanente.

Tabla 4. Escalafón docente y asignación salarial del decreto 1278 de 2002

Título	Requisitos	Grado	Nivel	Asignación básica mensual 2018	
Normalista superior o tecnólogo en educación	Nombrado mediante concurso	1	A	1.505.519	
	Superar la evaluación de periodo de prueba		B	1.920.390	
			C	2.475.525	
			D	3.068.850	
Licenciado o Profesional no Licenciado	Para los no licenciados deben tener programa de pedagogía o título de especialización en educación	2		Sin especialización	Con especialización
	Nombrado mediante concurso		A	1.896.063	2.060.890
	Superar la evaluación de periodo de prueba o evaluación de competencias si esta en grado 1		B	2.477.441	2.633.097
			C	2.893.617	3.262.063
			D	3.457.870	3.860.432
Licenciado o Profesional no Licenciado con maestría y doctorado	Maestría o doctorado de área a fin a su especialidad o importante para el proceso de enseñanza aprendizaje	3		Maestría	Doctorado
	Nombrado mediante concurso		A	3.173.382	4.209.738
	Superar la evaluación de periodo de prueba o evaluación de competencias si está en grado 1		B	3.757.408	4.941.710
			C	4.646.994	6.240.112
			D	5.384.487	7.163.444

Fuente: Elaboración propia a partir del decreto 1278 de 2002 y el decreto 316 de 2018

Bautista (2009) presenta una pequeña explicación del escalafón docente del decreto 1278

está conformado por tres grados que se establecen con base en la formación académica y están compuestos por cuatro niveles salariales (A-B-C-D). Al superar el período de prueba los nuevos docentes se ubican en el nivel A, del grado que le corresponda según su título académico, pueden ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres años de servicio, siempre

que tengan un resultado satisfactorio en la respectiva evaluación de competencias y/o un título académico de mayor nivel. (p. 126)

Si bien el tiempo de servicio sigue siendo un factor importante para ascender, en este caso la movilidad está asociada al mérito, es decir, a las competencias profesionales y pedagógicas que medidas a través de evaluaciones⁶, garantizan el desarrollo del educador; lo que hace del mérito la variable más importante en cuanto a condiciones salariales y laborales (Bautista, 2009).

Finalmente, en la normativa docente es posible identificar una distinción en la manera de denominar al sujeto que ejerce una labor educativa bajo el sector público en Colombia. Aunque no es un tema controversial y realmente se ignora en la mayor parte del tiempo, la forma en cómo se nombra al sujeto incluye un matiz característico al ejercicio en cuanto a las funciones que este adquiere. Si bien el decreto 2277 de 1979 reconoce a estos profesionales como educadores en el artículo 2, los docentes en general se acoplan a la denominación que se encuentra en el último estatuto donde se les reconoce como docentes así:

Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (Decreto 1278, 2002, art. 5)

Lo anterior permite ubicar la labor docente en un panorama amplio de actividades y procesos que configuran el día a día por el que transitan estos profesionales, como momentos que pueden aportar significativamente o por el contrario ser irrelevantes en el oficio docente.

Así se puede dar someramente un recorrido por algunos puntos de la normativa docente que en Colombia acompañan estructuralmente el ejercicio profesional desde su inicio y permanencia, como un sistema susceptible de influir sobre las motivaciones de los docentes y que como lo menciona Marcelo y Villiant (en Cifuentes, 2013) “con el discurrir del tiempo y la implementación de las reformas educativas, la profesión docente ha ido naturalmente mutando” (p. 4), y son estos

⁶ Un instrumento con carácter burocrático como lo presenta Cifuentes (2013) pues su función es política y administrativa en tanto se “ordena las condiciones, circunstancias, pruebas y requisitos para el ascenso y por ende para la remuneración” (p. 32).

cambios los que se reflejan un poco en las diferencias entre ambos decretos, las diversas perspectivas de los docentes para con su oficio y de la sociedad para con la profesión.

Con todo esto, no puede verse al sistema normativo como una estructura que opera independientemente de las voluntades, así como Durkheim habla de la existencia del mundo, aquí la escuela debe reconocerse con la intervención y modificación que aportan los docentes a través del significado de su oficio, uno que está atravesado por afectos, emociones, rutinas y diversidad de estudiantes y conocimientos, sin desconocer las condiciones estructurales que lo gobiernan. De tal manera que comprender los significados de los docentes no se entiende en un individualismo metodológico sino en relación al contexto en el que se despliegan sus motivaciones.

Diseño metodológico

La manera en la que nos acercamos a los sucesos, a las problemáticas y a las personas que llevan consigo sus conocimientos y experiencias, contienen una esencia que nos atrae y nos invita a cuestionarnos la vida, la sociedad o el mundo, allí en esa necesidad por escuchar y comprender, es que se determina lo metodológico como la columna vertebral del proceso investigativo pues se preocupa por los diferentes mecanismos para alcanzar eso que percibe el otro y que es interés para un problema sociológico.

De acuerdo a la particularidad que posea cada ejercicio investigativo las alternativas para abordarlos son diversas, por esta razón, para esta monografía las estrategias y técnicas metodológicas son de carácter cualitativas pues brindan una mirada sobre el sujeto de la acción, en sus contextos particulares, reconociendo sus historias, sus experiencias y la forma diferente de vivir y pensar sobre los macro o micro sucesos a los se enfrentan a lo largo de su trasegar en la sociedad; esta mirada propuesta por Maria Eumelia Galeano (2018) argumenta la decisión sobre la investigación cualitativa, y es que la autora agrega que en el plano individual o colectivo en el que se mueven los sujetos, es donde toma valor las prácticas sociales, discursos, palabras, memorias y olvidos, siendo allí el escenario donde es posible ubicar el proceso en el que se da cuerpo a los significados como constructos de experiencia y sentido, que se reconocen a través del recuerdo de sus acciones, percepciones y proyecciones alrededor de la docencia.

Por esta razón se confía alcanzar la comprensión de los significados del oficio docente mediante la investigación cualitativa, especialmente bajo un enfoque biográfico, donde los relatos de vida se constituyen como herramienta de acceso a lo vivido subjetivamente, conteniendo la capacidad de comprender desde el interior de cada quien sus procesos particulares (Bertaux, 1999). Como punto de referencia los relatos de los docentes permiten volver sobre sus experiencias de elección, formación y su ejercicio, develando en medio de sus narraciones los elementos más representativos y los factores que influyeron en la continuación de su camino profesional hasta la actualidad.

Este enfoque posee una concordancia con la mirada retrospectiva y prospectiva que presenta Schutz (1993) debido a la manera en la que se valora la absorción de los relatos de esa experiencia vivida mientras avista la memoria retrospectiva como un mecanismo para una observación crítica

(Bertaux, 1999), y, al mismo tiempo, reconoce que “la expresión “enfoque biográfico” constituye una apuesta sobre el futuro” (Bertaux, 1999, p.3) dando cabida a todas aquellas motivaciones que los docentes proyectan para sus vidas personales y laborales, desde lo particular y comunitario en la educación.

De este modo las técnicas que se utilizaron para la recolección de información (Tabla 5) parten de la entrevista como dispositivo que acerca a los diferentes relatos biográficos de los docentes, mientras que el análisis documental y el relacional en Atlas.ti permite la conversación de los relatos con la teoría y los aportes de otros sobre temas comunes, para contribuir a la comprensión del significado que estos docentes asignan a su ejercicio y la manera en la que identifican el papel contextual y estructural en el que se encuentra la educación en Medellín, Colombia.

Tabla 5. Técnicas de recolección de información

Técnicas	Desarrollo
Entrevistas semiestructuradas	Se realizaron 6 entrevistas a licenciados en educación del sector público pertenecientes a los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002
Análisis documental	Se tomaron más de 30 documentos alrededor de las motivaciones docentes, el sistema educativo colombiano y más
Análisis relacional en Atlas.ti	Se realizó la codificación de entrevistas y documentos para analizarlos a través de redes y co-ocurrencias

Fuente: elaboración propia

En detalle la entrevista semiestructurada se enfoca en 3 momentos de la trayectoria docente, primero todo lo referente a la elección profesional, luego la etapa de la formación y finalmente el escenario concreto del ejercicio docente con todo aquello que ha permitido y limitado la permanencia en el oficio. Allí quienes contribuyeron a la construcción de esta monografía por medio de esta técnica fueron 6 licenciados en educación que ejercen en instituciones públicas de la ciudad de Medellín en básica primaria y secundaria, los cuales a su vez se clasifican en 3 docentes pertenecientes del decreto 2277 de 1979 y 3 docentes del decreto 1278 de 2002.

Luego transcritas y codificadas las entrevistas en Atlas.ti⁷ se genera un conjunto de redes que visualiza los factores más representativos de las diferentes etapas del camino docente, así como la importancia o el desinterés sobre temas directamente relacionados con el escenario educativo, lo que conlleva, a que los datos de los relatos entren, posteriormente, en conversación con la teoría y la literatura para construir los hallazgos particulares de este ejercicio de investigación.

En definitiva, contemplar al oficio docente como objeto sociológico desde una perspectiva fenomenológica como la que aquí se presenta, hace que permanezca fiel la idea de entender los fenómenos sociales a partir de la experiencia de los actores (Taylor, 1992), porque se reconoce esa relación dialéctica entre lo micro y lo macro, entre el individuo y la estructura, que en este caso desde la mirada de estos docentes sobre sus trayectorias particulares hacia los contextos, instituciones y/o estructuras se puede dilucidar una pretensión sociológica como la que presenta Bertaux (1999) en la cual aprehender las contradicciones que el orden social engendra y las transformaciones estructurales, requiere más bien una mirada panorámica que conjugue lo estructural con lo simbólico y significativo “para llegar a un pensamiento de la praxis” (p. 6).

⁷ Software para análisis de datos cualitativos

Análisis de resultados

Las motivaciones de los docentes en la elección, la formación, el ejercicio y la permanencia en el oficio

Como el producto de las narrativas biográficas, los docentes en función de una mirada reflexiva sobre su trasegar en el oficio educativo referencian periodos, experiencias y sucesos que consideran significativos para dar cuerpo y sentido a lo que son hoy, y a lo que desean ser. En este proceso emergen un conjunto diferenciado de motivaciones, entendidas como expectativas e intereses que se generan propiamente en el contexto de vida del docente y que guían una acción en pro del proyecto fantaseado (Schütz, 1993), lo cual argumenta las direcciones de su camino profesional y laboral, por ello, darle un papel protagónico a aquellas motivaciones que resaltan en la elección, la formación y la permanencia en el ejercicio, permite conocer la manera en la que los docentes han construido particularmente el significado de su oficio.

Reconocer que la **elección** profesional es un momento crucial para la vida es una suposición generalizada que corre el riesgo de perder importancia con la experiencia que realmente vive quien elige; sin embargo, aunque las narrativas partan de factores azarosos, la mirada retrospectiva con la que el docente observa el contexto en el que se desarrolló su elección profesional, modifica particularmente la atención sobre tal acción, y devela elementos que solo se hacen conscientes y significativos, como dice Schütz (1993), según el momento desde el cual el “yo” observa, haciendo que cada aquí y ahora posea una coherencia total de la experiencia de cada actor social.

La enseñanza y el aprendizaje son acciones cotidianas que se desenvuelven en las diferentes relaciones sociales que tiene un sujeto a lo largo de su vida, entonces ese rol docente es una elección que muchos pueden tomar, dado que todo el tiempo se enseña y se aprende simultáneamente, pero solo unos pocos lo hacen consciente y se atreven a dedicarse a ello ¿Cómo llegó a ser la docencia una opción? Si bien hay algunos docentes de este estudio que se visualizaban en el ámbito educativo por afinidades o habilidades comunicativas y explicativas, en su mayoría llegaron a concebir las licenciaturas como un medio por excelencia para “ser alguien en la vida”, una opción de profesionalizarse y avanzar académicamente, acrecentar el perfil social y escalonar

a mejores condiciones con las cuales se asocia la formación profesional. Esto no se presenta de manera explícita, pues las motivaciones de la elección se acompañan de un contexto familiar y social en el cual se desequilibra la idea de generar grandes ingresos con una profesión en el ámbito educativo ya que tiene una posición económicamente minúscula porque se considera un desaprovecho de la capacidad intelectual cuando se compara con otras áreas de mayor renombre como la abogacía o la ingeniería.

Encontrarse en esta condición ambigua genera que estos docentes conciban el ejercicio educativo como alternativa cuando parece inalcanzable un proyecto más ambicioso. Para muchos ser geógrafo, abogado, físico o psicólogo es una idea frustrada por factores económicos, sociales y hasta académicos, la falta de oportunidades y las obligaciones familiares limitaban las opciones; así pues, la versatilidad de la licenciatura abría un panorama de posibilidades que lograba recoger temáticas y enfoques allegadas a aquel primer proyecto fantaseado, lo cual hace que esta elección sin fijar la docencia como fin en sí mismo, la conciba como un componente intermedio entre lo accesible y lo inaccesible, aunque se enfrente a la presión social.

En ello se evidencia una suerte de motivación extrínseca que percibe factores de estabilidad enmarcados en el ingreso al sector público, que, si bien no se aluden directamente, se encuentran latentes en el relato en el que estos docentes atraviesan por dificultades económicas, volcando sus expectativas al campo educativo (Said-Hung, Gratacós, y Valencia, 2017). La estabilidad se concibe, entonces, como un factor potente en la elección de la profesión docente porque posibilita al sujeto proyectar un cambio de vida en cuanto a condiciones materiales, que, aunque pocas, se valoran en un contexto donde el desempleo y las necesidades económicas hacen que todo ingreso sea ganancia.

Estas motivaciones de la elección, en su carácter de expectativas, se pueden catalogar como los motivos de tipo “para” que trabaja Schütz (1993), pues se refiere a objetivos que se pretenden alcanzar a través de la acción, la cual aquí se compone de una etapa de formación para luego acceder al escenario laboral en el que se desenvuelve concretamente el proyecto de la docencia, buscando el tránsito de lo fantaseado al acto real en el mundo exterior. Los motivos “para” poseen una relación con el futuro, por ello es que estos docentes recuerdan sus especulaciones de lo que podría suceder si se eligiese la licenciatura como profesión, entonces parten de una perspectiva que se forma gracias a un conglomerado de ideas, reflexiones y opiniones que toma

inconscientemente del entorno social, económico y político que lo rodea, el otro y lo otro se convierten en un referente por lo que expresan y reflejan de su experiencia, pero al mismo tiempo el contexto en el que está inmerso el docente limita, presiona y contrasta los pro y los contra de una elección profesional, influenciando finalmente en la manera como configura su proyecto, en este caso, logrando que quienes se arriesgan por la docencia, consideren significativas experiencias en su rol como estudiante a lo largo de sus procesos educativos de primaria y secundaria, y reconozcan en sí mismos la capacidad de desarrollar habilidades y afinidades para ser docente. Así, estos sujetos con su elección ponen a prueba la veracidad de los discursos alrededor del oficio docente y van en busca de sus propias respuestas.

Por otra parte, la **formación** es una etapa a la que los docentes de este estudio recuerdan haberse acercado a ella, en un principio, influenciados por la aparente facilidad de acceso a la educación superior, en tanto representaba una posibilidad de cambio de programa y transición a otras alternativas de mayor renombre o simplemente contenía características cómodas que la convertían en una perfecta segunda opción como dirían Mereshían y Calatayud (2009). Ese mecanismo alternativo, enmarcado, por ejemplo, en los bajos puntajes de corte de las licenciaturas, se implementaba con el fin de llamar la atención y el interés hacia este campo (OCDE, 2016), pero en sí, era traducido en un primer momento, como un “escampadero” mientras se tomaban decisiones más ambiciosas o encontraban comodidad en las clases y las temáticas, siendo de esta manera una motivación que reconoce beneficios extrínsecos en los primeros momentos de la etapa formativa.

Al recorrer en las narrativas de los docentes la experiencia del proceso formativo, se identifica luego un vuelco motivacional hacia lo intrínseco de manera muy potente, que hace que ellos tomen por completo una posición altruista y comprometida gracias a todo aquello que han ido conociendo y descubriendo de lo que implica el ejercicio docente, tanto teoría y práctica, como su incidencia social y cultural en el contexto que le rodea. Allí emerge aquello que en general los docentes del estudio nombraron como “**encarretar**”, un estado que se empieza a reconocer en el proceso formativo cuando genera una conexión con la profesión al contemplar un mundo de posibilidades de ser y hacer a través de la docencia; por esto es que, quienes en algún momento consideraron cambiar de programa y en el camino se “encarretaron”, llegan a concebir la educación como la mejor alternativa para aportar a la sociedad, “entendí que yo puedo hacer más por la justicia y la

equidad estando en la educación que en el Derecho y que podía hacer un poquito más estando en un aula de clase que como abogada” (Docente A, comunicación personal, 29 de agosto de 2018).

Quien se **encarreta** es quien comprende que en el oficio docente hay una gran responsabilidad social, y una posibilidad profesional de impactar su vida y la de sus estudiantes cuando se avizora como partícipe de un proyecto completamente ambicioso para cualquier sujeto: aportar al cambio social. En este punto de la formación empieza a ser protagonista las motivaciones intrínsecas como la convicción, la calidad humana y la pasión que se van estimulando con la experiencia de otros docentes y una naciente vocación. El docente con su mirada retrospectiva trae a colación todo aquello que se desprende de esas experiencias académicas a las que se acercaron, en su rol de estudiante, al conocimiento temático de las licenciaturas y las prácticas con niños y jóvenes, que guiados por sus docentes, abrieron ante sus ojos un panorama diferente al que escucharon en algún momento lo que sería ese camino.

Encuentran allí un ambiente lleno de retos, compromisos, necesidades y sueños; van conociendo el impacto de la educación con el fiel ejemplo de su experiencia y, con el tiempo, su perspectiva va cambiando, ahora adquiere un valor importante todo aquello que se comprende dentro de la calidad humana, priorizando particularmente la actitud con la que el docente debe enfrentarse a lo que será su profesión, emergiendo así factores como la pasión y el amor. En ello los otros docentes que guiaron el proceso de formación de los docentes de este estudio se posicionan como referentes significativos para continuar en el camino de la educación, en tanto logran identificar en aquellos docentes la materialización de un proceso de formación y un verdadero compromiso con la profesión, generando una resignificación de la elección, donde esos docentes que acompañaron la etapa de formación profesional, se reconocen entonces, como partícipes de la constitución de un nuevo motivo “para”.

Lo anterior refleja que las motivaciones de tipo “para”, como lo dice Schütz (1993), tienen una acción significativa en función de la consciencia temporal interna de cada actor social, por ello es que el cambio de las motivaciones extrínsecas hacia las intrínsecas son producto de situaciones nuevas que inclinan lo significativo a ámbitos diferentes de acuerdo a las experiencias a las que se enfrentan en el camino, y al mismo tiempo está relacionado con la forma en la que cada quien se cuestiona sobre las experiencias de otros en proyectos de la misma clase, es decir que el docente toma la figura de aquellos docentes que acompañaron su etapa de formación, como un referente a

futuro, con la intención de acercarse un poco más a los elementos y principios racionales de su propio proyecto.

“La motivación-para es, por lo tanto, un contexto de significado que se construye sobre el contexto de experiencia disponible en el momento de la proyección” (Schütz, 1993, p. 119). Lo que significa que son motivos que mutan con la acumulación de experiencias que adquieren los docentes a lo largo de la vida, constituyendo así la argumentación de “poder hacerlo de nuevo” (Schütz, 1993) porque la manera en la que definían sus antiguos motivos-para le permiten luego estructurar y proyectarse más ávidamente.

De esta manera la experiencia formativa que narraron los docentes les permitió llenar de sentido la elección, identificando un lugar lleno de posibilidades para contribuir a la sociedad, a la cual se imprime además de expectativas académicas, un conjunto de valores sentimentales y emocionales que descubre el escenario personal y subjetivo de cada uno, dando paso al reconocimiento de la construcción de la vocación, entendida aquí como la capacidad de comprender el sentido del oficio docente por encima del simple concepto laboral. Asignarle un lugar a la vocación en el proceso formativo reorienta la idea tradicional en la que se liga la vocación a la elección como causa y consecuencia absoluta, porque permite considerarla como un producto que se va configurando cuando el docente en formación intenta comprender la tarea educativa, precisamente en el momento Peri-vocacional como lo denomina Sánchez (2003), esto implica descubrir una filiación con el papel docente alrededor de un compromiso y responsabilidad social que refleja la disposición del docente de poner al servicio de la educación sus habilidades físicas y su alcance intelectual para un proyecto idealizado y romántico.

La vocación se comprende, entonces, como un conjunto de motivaciones intrínsecas (calidad humana, pasión, amor, compromiso) que promueven, en el proceso formativo, la importancia de construirse cada quien, en un docente armónico, equilibrado, de calidad académica y humana, lo que la hace un aspecto esencial para visualizarse oficialmente en el ejercicio profesional, prolongando el cuestionamiento de estos sujetos por la esencia y el sentido de convertirse en docentes

Entendí lo que era en verdad la rigurosidad académica, lo que era la disciplina, lo que era formarse en unos hábitos. Entonces todo eso me empezó a forjar un carácter y una disciplina que han sido fundamentales para el desarrollo de la profesión porque se necesita mucho de eso. (...) Fue un proceso ya de formación continua, de seguir en ese proceso de formación donde encontré como el

sentido, el verdadero sentido de lo que esto representa para mi vida, que es, obviamente, ser maestro. (...) tuve la fortuna de encontrarme con grandes profesores que le asignaron un valor simbólico que le dio a mi vocación, es indiscutible e invaluable, porque a partir de ahí es que yo entendí en verdad qué era esto. (Docente E, comunicación personal, 28 de agosto de 2018).

Por lo tanto, identificar el surgimiento de la vocación en la etapa formativa permite considerar que todo aquello que contempla la vocación, son elementos que pueden construirse en el proceso, fortalecerse y/o formarse, es decir, cada uno no nace con vocación docente, son las experiencias a lo largo de sus vidas las que van sumando a una construcción personal, para luego alcanzar el protagonismo o hacerse consciente en la etapa en la que encuentra sentido y coherencia con lo que van siendo de sí mismos y lo que proyectan para su futuro. Así vocación y formación se convierten en una dupla que, en adelante, permanecen en el camino docente, pues son elementos que mutuamente cumplen un papel constitutivo para éstos, en tanto representan el equilibrio profesional.

Ahora bien, el panorama en la **etapa laboral** donde se ejerce profesionalmente en el sector público, se caracteriza por el fortalecimiento y el florecimiento de motivaciones intrínsecas y de convicciones políticas, pues allí los docentes de este estudio se enfrentan al contexto real de la sociedad en la que se encuentran inmersos, desde un rol diferente, un rol educativo que se compone de un compromiso social y una responsabilidad laboral, lo que permite develar una construcción compleja de la perspectiva del sujeto sobre su oficio a través de la reflexión que hace alrededor de lo que ha sido, es y podría ser, y con ello reconocer en el ejercicio los elementos que le justifican permanecer y proyectarse.

Cuando el relato trae a colación las vivencias en las que estos docentes se enfrentan a realidades como el conflicto armado (urbano y rural), la violencia intrafamiliar, la delincuencia, la pobreza y el olvido social, emergen emociones que condicionan la manera en la que el docente concibe su papel, pues logra sobreponerse a momentos de tensión y de cuestionamientos sobre las condiciones materiales y las garantías de seguridad; reconocen el miedo, pero en mayor medida el compromiso con la educación, logrando dimensionar el impacto de los procesos formativos en la lucha contra los males sociales, como una alternativa que potencializa a las comunidades y abre un panorama de posibilidades.

Me tocó vivir todo esto de la violencia, escuchar esas historias supremamente dolorosas o vivir situaciones donde "profe ese es mi tío, están matando a mi tío" o "mi primo es el que está matando",

mataban al chico, lo tiraban a la quebrada, y nosotros agachados, debajo de los pupitres... yo sentía que estaba sirviendo de una manera muy bonita porque me permitía crecer como profe, pero además ayudar a una comunidad que lo estaba necesitando en ese momento, uno veía que había mucha miseria, pobreza, mental y de condiciones laborales, pero también mucho potencial y unas ganas de hacer y organizarse, todo eso en medio del conflicto (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018).

Allí descubre poco a poco el valor de su oficio en “la atención de quien lo escucha cada clase”, en “las sonrisas”, “los agradecimientos”, “las historias”, “los sueños”, “las esperanzas”. El docente desdibuja los riesgos de su ejercicio y le asigna total importancia al crecimiento del otro, reconociendo que este camino requiere de sujetos con una convicción política frente a la realidad del país, una postura que le apuesta a una sociedad diferente y humana, y ello depende entonces de la manera en la que el docente identifica dentro de su oficio el gusto, la pasión, la felicidad y el amor, factores tan intrínsecos y subjetivos que reflejan la vida misma del docente en su máxima expresión. Lo anterior permite deleitar la imposibilidad de desligar el ser del hacer, pues la esencia de cada quien se refleja en los diferentes roles que cumple a lo largo de su vida, siendo la docencia un proyecto cultural, social y político que requiere no sólo del conocimiento académico, sino también de vocación, esperanza y deseos de transformar.

Nos tocaron situaciones muy difíciles, suicidios, asesinatos, incendios, muchas situaciones donde uno dice “estoy de frente a la vida que son los chicos” y son una de las razones que lo invitan a uno a seguir, a levantarse al otro día, las sonrisas, las expresiones, el que lleguen, porque había momentos en que no podían. Así es cómo el maestro está ahí con la vida, entendiendo que la muerte está circulando en todos los lugares. En ese momento está uno pensando que se puede, o sea que se tiene que, como que hay un deber desde el amor y un deber social de seguir haciéndolo, de seguir persistiendo... (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018).

En el momento en que el docente tiene un acumulado de experiencias en el ejercicio de su profesión logra llenar de contenido aquellas motivaciones de tipo “para” que se configuraron en la etapa formativa, en tanto son consecuentes con los factores que identifican como prioritarios a la hora de educar la sociedad colombiana. Ahora los docentes que aquí participan, con su experiencia en el ejercicio argumentan la importancia de las motivaciones intrínsecas que en otros momentos fueron expectativas; la convicción, la pasión, el compromiso y todo lo que la vocación conlleva, se convierten en factores de motivación innatos para el oficio docente pues logran categorizarse simultáneamente en los tipos de motivación que presenta Schütz (1993): de tipo “para” y de tipo “porque”.

Si bien ya se viene denominando las motivaciones que se generan en la etapa de la elección y la formación docente como motivaciones de tipo “para” por su composición de expectativas a futuro, es en la etapa del ejercicio profesional en la cual estos docentes adquieren un acumulado de vivencias que les permite, con el tiempo, referirse a las motivaciones como elementos que se han ido consolidando en la experiencia particular de su oficio, dando paso así a la identificación de motivaciones de tipo “porque”, ya que el recorrido con el que cuenta le ha hecho ser consciente del proyecto y de la acción misma (Schütz, 1993), y aunque no cumpla las condiciones que presenta Schütz (1993) en cuanto a culminación de la acción, dada la particularidad del oficio docente en tanto es un proceso de formación inacabado, se hace posible hablar de motivaciones de tipo “porque” mientras el actor social pueda mirar retrospectivamente las etapas iniciales de su acción en curso, y en calidad de observador de sí mismo reconocer el contexto explicativo de su proyecto en acción, comprendiendo que su presente es el resultado de sus experiencias pasadas (Schütz, 1993; 2008).

Hablar de motivaciones de tipo “porque” permite a los actores sociales detallar su pasado y relacionar las consecuencias que en la actualidad se generaron, por eso es importante reconocer que este tipo de motivación también puede provenir de sucesos vividos mucho antes de la generación del proyecto que se encuentra en curso (Schütz, 1993), refiere la infancia, la adolescencia, la época del colegio y otros escenarios que se presentan con matices diferenciados con respecto a los que el docente aquí cita en las etapas constitutivas del proyecto educativo como la elección y la formación. “Ahora que lo pienso bien yo recuerdo que tenía mucha afinidad con los más pequeños, sentía que podía enseñarles lo que yo había aprendido” (Docente B, comunicación personal, 25 de agosto de 2018). Éstos son vistos como vivencias que conectan con el presente de los docentes sin haberles proyectado, en su momento, una acción consecuente; de esta manera su relación no es intencional, es una relación que muta de acuerdo al punto en el que el docente se atreve a recordar, como lo expresa Schütz (1993) “el contexto de significado mismo es también diferente en cada momento en que miro retrospectivamente las vivencias desde un nuevo Aquí y Ahora” (p.122).

En este caso comienzan a emerger narrativas que reconstruyen momentos sencillos como el juego, “mi mamá dice que yo nací con una tiza en la mano, que le enseñaba a mis primos y jugaba mucho a la profesora” (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018), pero

también ubica experiencias en medio de la violencia, la pobreza y todo aquello que ha marcado la historia colombiana, asociando allí los temores y cuestionamientos del ayer con la convicción que hoy cuenta en su oficio docente; le asigna un valor significativo al poder contribuir desde la educación en la vida de aquellos que están viviendo, de diferentes maneras, los problemas de la sociedad, problemas que el docente conoce de primera mano, que ha visto, vivido y/o escuchado, lo cual genera un recuerdo de aquel que lo recibió, cuidó y enseñó mientras pasaba por grandes dificultades.

(...) otra cosa que yo pienso que marcó mi vida y marcó mi profesión, es que tuve una profe que amé mucho, era una mujer que yo admiraba muchísimo, y la recuerdo desde el amor, además porque me recibió cuando en mi vida estaba pasando por un momento difícil (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018).

De esta manera las motivaciones de tipo “porque” que reconocen los docentes de este estudio, provenientes de su infancia o construidas en las primeras etapas de su proyecto reflejan la manera en la que el docente va formando el sentido de su oficio y encuentra razones de peso para enorgullecerse de lo que ha logrado: hacer consciente su vocación y argumentar la permanencia en el campo educativo. Allí se identifican reflexiones de los docentes donde reflejan la posibilidad de construir un mejor panorama, de poder brindar un camino diferente para salvar, esperar a la sociedad y cambiar.

(...) el impacto que uno puede generar en tantas vidas, para bien o para mal, en este caso uno desea y pone todo el empeño de que sea para bien, pues es un trabajo que uno dice tremendo, la posibilidad que tengo yo de contribuir con una mejor sociedad, con que un solo chico su vida le cambie para bien, porque no hace falta sino uno solito, con uno, si hay más, maravilloso, pero con un solo maestro que haya en todo el recorrido escolar de un muchacho, que lo salve de esas garras del pesimismo, de todas estas ofertas que hay por fuera, violencia, prostitución, drogadicción, todo lo que ya conocemos, uno solo es suficiente, es una vida salvada, y no en término mesiánico, sino que es una vida rescatada de esa parte oscura, sombría, que casi todos tenemos, y que muchas veces arrastra de una manera tan fuerte, pero que una palabra a tiempo, un gesto a tiempo, un oído atento en el momento preciso es fundamental. (Docente D, comunicación personal, 31 de agosto de 2018).

Por ello no es extraño que cada docente, teniendo en cuenta la importancia de su labor en los procesos de crecimiento y transformación de sus estudiantes, acompañen sus narrativas de aquellas dificultades u obstáculos que en algún momento sintieron truncar su permanencia y que pusieron en riesgo la disposición para continuar en los retos educativos, pues se catalogan como sucesos críticos que hicieron catarsis de sus decisiones profesionales, reafirmaron motivaciones y

confrontaron sus luchas personales, contractuales y sociales para así exponer la fuerza de su compromiso y de su ser mismo.

Para muchos de los docentes de este estudio los momentos de tensión en sus oficios de tipo personal o laboral han generado situaciones de cuestionamientos, dudas y reflexiones que permite abrirle un espacio al tema del desencantamiento o el desgaste en medio de la profesión docente; ya como parte del pasado, el presente o la experiencia de sus colegas, son relatos que contienen factores que vislumbran aquellas dificultades y falencias que hacen parte del contexto que rodea al docente en Colombia y que se relaciona con su estabilidad emocional y material.

El respecto Fuentes (2001) presenta la faceta coyuntural por la que pueden pasar los docentes a lo largo del oficio educativo refiriéndose desde “la vocación docente entendida como algo vivo, [que] no puede esperarse que permanezca inerte al paso del tiempo, es de humanos reconocer la decepción, el fracaso o las múltiples circunstancias que rodean la tarea” (p. 301), y en este caso emergen a la par temas tradicionales del ámbito educativo como lo referente a las garantías laborales y los decretos normativos que los rige (OCDE, 2016), junto con problemáticas personales, que aunque pueda parecer poco relevante son éstas últimas situaciones las que generan una reflexión altruista que alimentan motivaciones intrínseca al momento del docente observar retrospectivamente su labor, mientras que lo contractual y normativo se relaciona un poco más con el aspecto extrínseco.

Referirse a las adversidades personales es iluminar una faceta a la cual cada docente se enfrenta de manera diferenciada, aunque están completamente de acuerdo en considerar que son situaciones con un carácter desestabilizante, en tanto se desata un cúmulo de preguntas que ponen en tela de juicio la permanencia en la educación, cuestionando su calidad y la capacidad de impacto en sus estudiantes hasta llegar a dudar de su futuro. Con ello se hace factible un comportamiento emocional que limita a los docentes a continuar pues piensan que “si no se es feliz en la docencia es mejor retirarse, para qué quedarse a perjudicar a los muchachos” (Docente A, comunicación personal, 29 de agosto de 2018), entonces es en ese punto en el que se preguntan por la veracidad de su vocación, entrando a evaluar ¿por qué continuar?

Por consiguiente, los docentes en medio de sus relatos hablan de razones fuertemente emocionales que permiten interpretar la superación de las adversidades como el resultado del “amor por los niños y el conocimiento” (Docente B, comunicación personal, 25 de agosto de 2018).

A veces hay cansancio y los años comienzan a pesar, hablan de desgaste y preocupación para luego acuñar frases como:

los niños me salvaron la vida (...) yo me limpiaba las lágrimas al entrar al salón, era feliz toda la mañana, y salía del salón a llorar otra vez, pero ese pedacito de 7 a 1 era la conexión con la vida, eso me salvó" (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018).

“A veces las clases se convierten en las vacaciones de los problemas” (Docente F, comunicación personal, 15 de agosto de 2018); “yo les hablaba de la vida, del trabajo, de salir adelante y ahora me tocaba aplicarlo a mí vida” (Docente B, comunicación personal, 25 de agosto de 2018). Con todo ello la perspectiva sobre su labor docente cambia en el momento en que identifica lazos que se conectan con su aspecto más personal, logrando comprender que su ejercicio educativo está íntimamente ligado con el ser, reconociendo que es una postura de vida y se es simultáneamente un aprendiz de vida ya que el hacer docente se vuelve la praxis diaria, impidiendo separar el ser y el hacer.

Con ello, se genera una reafirmación de los motivos de tipo “porque” en tanto surgen como respuesta a los cuestionamientos que los docentes de este estudio hacen de sus situaciones coyunturales, ya que como lo menciona Schütz (1993), cuando la pregunta está dirigida a un problema se evidencia un interés de tipo “porque” donde subyacen los factores que argumentan el devenir. Así, el docente cuestiona por qué hacer lo que hace, para quién y por qué seguir haciéndolo, porque continuar y permanecer es una decisión que lo implica todo porque es en sí la vida misma.

En suma, con todas las motivaciones que se han identificado anteriormente los docentes construyen el significado de su oficio, reconocen el amor y la felicidad en lo que se cree socialmente imposible; contra los malos pronósticos se “encarretan” en la educación y enfrentan con convicción la tarea de aportar al cambio a través del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje porque se identifican a sí mismos como uno de los pocos que se enfrenta día a día a la sociedad en pequeña escala, a sus más crudas realidades, los problemas sociales y los grandes avances. Así los docentes de este estudio refieren a su ejercicio y permanencia como un reto de vida porque han decidido enfrentarse a la acción inacabada de la formación educativa, un proceso que tan solo va tomando cuerpo y sentido en la subjetividad y mentalidad del otro que conoce y aprende, por ello su meta es mucho más ambiciosa y al mismo tiempo azarosa, pues el docente

actúa en función de un resultado del que posiblemente no será testigo, por lo cual es en sí mismo el sujeto que cree en la transformación.

Ahora bien, el significado está determinado por las motivaciones y la manera en la que cada quien considera sus vivencias, por ello debe ser un constructo equilibrado que puede tomar parte de lo que se refiere también a factores de desmotivación por tal razón es viable preguntarse si estos docentes identifican este tipo de elementos y de qué manera aporta al significado de su ejercicio.

El sistema educativo colombiano como escenario de algunos factores de desmotivación

Referirse a las motivaciones de los docentes de este estudio para elegir, ejercer y permanecer está asociado a motivos intrínsecos y altruistas que develan la conexión que cada uno realizó, a lo largo del tiempo y la experiencia, con su oficio; por su parte las motivaciones de carácter extrínseco fueron minúsculas y más bien emergieron, en medio de sus relatos, factores de desmotivación⁸ con una relación directa hacia las condiciones materiales y las garantías salariales. Con la intención de ubicar estas desmotivaciones se hace importante comprender la manera en la que el sistema educativo colombiano ocupa un lugar específico en el ejercicio profesional, desde la perspectiva que cada docente posee de la estructura normativa y gubernamental que rige aquello a lo que dedica su vida.

Si bien ya es claro que los docentes actualmente se encuentran regidos por el decreto 2277 de 1979 y 1278 de 2002, es de considerar que la mirada de los que pertenecen a uno u otro reflejen diferentes posturas por la variación en la normativa, sin embargo, en este caso los docentes en general describen un ambiente desalentador que se percibe fácilmente en el valor social de la docencia, pues no es extraño que la desmotivación se asocie a los elementos extrínsecos que ocupan tradicionalmente el lugar de los argumentos para desistir de la profesión docente, como el tema de salarios poco representativos en comparación con otras profesiones (Fundación Compartir, 2014) y la carencia de recursos en general para la educación en sí misma (alimentación, dotación, infraestructura, servicio de salud docente y hasta seguridad) (Fecode, 2015).

⁸ En este caso hacemos referencia a los factores que los docentes califican como deficientes y desalentadores de la labor, sin embargo, no se debe entender como interferencia para la acción, más bien, en el caso de los docentes tienen en su esencia una particular motivación para proyectarse en la búsqueda por modificar aquello que los aqueja.

Ciertamente, la desvalorización de la labor educativa es un sentir que suelen relacionar estos docentes con la manera en la que se sobrecarga sus funciones diarias sin un respaldo de garantías acorde con sus esfuerzos. Por ejemplo, ambos decretos presentan una descripción genérica de la labor docente⁹ la cual es percibida por los docentes de este estudio como amplias funciones que en conjunto tienden a presentar dificultades para ejecutarlas todas con calidad, principalmente, por la manera en la que se estipulan los recursos y condiciones materiales para ello.

Se hace lo que más se puede con lo que se tiene, con los materiales que hay, los espacios, los recursos, pero a veces uno siente que no es suficiente, que puede hacerlo mejor, y ahí se da cuenta que no hay con qué. Desanima mucho (Docente B, comunicación personal, 25 de agosto de 2018).

Unos hablan de rabia, otros de impotencia y de tristeza, muchos se preocupan porque no se tiene la infraestructura para dictar clases de calidad, porque muchos de sus estudiantes tienen hambre y no se encuentran en condiciones para estudiar, porque a veces son muchos en un aula de clase y sienten que no hay respeto por los estudiantes y los docentes, por ello y mucho más es que se alarga sus quejas y preocupaciones y seguramente la de muchos otros docentes del país.

Ya siendo evidente la manera en la que se carga la labor docente, a lo anterior también se suma el tema de la formación y capacitación continua como procesos que representan grandes esfuerzos y sacrificios para los docentes “uno tiene que sacar tiempo de donde no lo hay y trasnochar mucho para seguir estudiando” (Docente F, comunicación personal, 15 de agosto de 2018), y así van trayendo a colación la manera en la que se distribuyen sus actividades día a día, y es que su labor no está solamente en el aula de clase, está en comités, reuniones administrativas, actividades culturales, recreativas, evaluación y planeación, siendo estas últimas las que generalmente los docentes realizan fuera de sus jornadas laborales: “el docente trabaja demasiado y no es solo en el aula, uno trabaja por fuera del aula y uno trabaja en la casa, sacrifica momentos en familia por dedicarle a su trabajo” (Docente F, comunicación personal, 15 de agosto de 2018). Por ello pensar

⁹ Para el decreto 2277 de 1979 los docentes “ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional” (art.2). Para el decreto 1278 de 2002 su función “además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo”. (art.4)

en la formación continua y de calidad implica una carga de tiempo y recursos a la ya compleja labor, y genera inquietud en la decisión de adentrarse a ello por las pocas garantías que sienten recibir ante sus esfuerzos.

De esta manera, la experiencia de estos docentes en sus diferentes estudios de maestría, capacitaciones y demás, les ha llevado a considerar que la formación es en un principio una acción para la construcción personal, pero con las condiciones de los docentes en Colombia se convierte en un lujo, y en un requisito de calidad que ante el sistema educativo parece una decisión que no compensa los recursos y el tiempo invertido.

trabajaba por la mañana en una parte, por la tarde en otra y llegué a trabajar en un nocturno, a veces hacía 3 jornadas y estudiaba los sábados y los domingos, era supremamente loco, todo ese esfuerzo por acumular experiencia y tener el recurso para poder estudiar porque me encanta (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018).

Alcanzar nuevos niveles académicos implica en el escalafón tanto del decreto 2277 de 1979 como el decreto 1278 de 2002 la posibilidad de ascender y mejorar las condiciones económicas de los docentes como incentivos para incrementar constantemente la calidad de los educadores y en la misma medida la calidad del conocimiento; sin embargo, de manera diferenciada cada decreto tiene ciertos detalles que obstaculizan estos procesos, mientras los docentes del antiguo decreto, que actualmente son aquellos que llevan entre 20 y 25 años de experiencia, no se les reconoce estos estudios para ascender porque ya se encuentran en los últimos peldaños de su escalafón (13-14), para los docentes nuevos es un proceso que requiere disponibilidad presupuestal (decreto 1278 de 2002) lo que significa que está sujeto a las decisiones que los diferentes gobiernos asignen a la educación, por lo cual es un riesgo que corre aquel que busque ascender con ello.

Quienes han alcanzado el grado 14 en el escalafón del decreto 2277 de 1979 reconocen que su salario puede no compensar su formación académica, y aunque no sea lo que más los aqueja, consideran que no hay mecanismos garantes para incentivar realmente al mejoramiento de la calidad docente, pues es una opción que depende directamente del bolsillo de cada uno, limitando la decisión de los docentes que no cuentan con los recursos, por lo tanto se tiende a postergar los estudios por la priorización de otras necesidades o en su defecto esta situación puede llevar a la resignación de ascender por tiempo hasta donde sea posible.

En los primeros años vinculada trabajé mucho y logré hacer una especialización y un posgrado con diferentes créditos con el ICETEX, así paso a paso llegué hasta el grado 13, ahora tengo muchas

responsabilidades familiares, poco tiempo y muchos años encima, ya no tengo la forma de estudiar, yo creo que así me pensiono (Docente B, comunicación personal, 25 de agosto de 2018).

Según UNIANDES (2014, citada en OCDE, 2016) el escenario de la formación continua en Colombia es un panorama de capacitación insuficiente y de poco apoyo a los docentes, por ello la OCDE (2016) reconoce las pocas oportunidades de desarrollo profesional y los bajos niveles de docentes en procesos formativos dados los costos de la educación superior. Así se van argumentando las referencias de desmotivación, con la manera en la que éstos docentes sienten deteriorar el valor social que tiene su profesión, pues parece dar a entender que, aparte de ser una labor compleja por las características contextuales que debe enfrentar diariamente y las diferentes funciones que cumple en sus jornadas laborales, no encuentra un apoyo en la estructura normativa para contribuir al alcance de mejores niveles de calidad docente.

Sumado a las deficiencias de garantías para el proceso de formación continua, algunos docentes se refieren también al tema de la jubilación como factor de desmotivación, excepto 2 de los cuales son los únicos docentes del estudio que se acercan a este escenario en tanto están próximos a la edad establecida (55 años) y poseen más de 20 años de vinculación, siendo estos los requisitos para los regidos por el decreto 2277 de 1979 para acceder a la pensión de jubilación, la cual consta del “75% del promedio salarial mensual devengado durante los 12 meses anteriores a la fecha de consolidación del decreto” (Sánchez y Gómez, s.f.). El resto de los docentes al encontrarse a largas distancias de las exigencias legales, conciben la jubilación como un elemento inalcanzable, tanto que se sale del panorama futuro de aquellos docentes del decreto 1278 de 2002 por la manera en la que se estipulan los lineamientos para ello, pues según el art. 33 de la Ley 100 de 1993 con la modificación 797 de 2002 se señala que la pensión por jubilación se adquiere luego del 2015 con 1300 semanas cotizadas para recibir el 79% del IBC, y con 57 años de edad.

La desmotivación por estas cifras no se detiene en la impaciencia por llegar a jubilarse para “que nos paguen por estar en la casa” (Docente A, comunicación personal, 29 de agosto de 2018), es una problemática que toma sentido en el desgaste corporal que sufren los docentes con su labor, un síntoma de aquel que lleva más de 20 años de experiencia o que se reconoce en el comportamiento de compañeros docentes en los que se hace evidente “la manera en la que los años están cobrando su cuota” (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018). Por lo tanto, es una cuestión que se refiere directamente a la salud física y psicológica de los docentes, que se pone a prueba con las funciones y complejidades que ya se han descrito anteriormente;

situaciones, experiencias y rutinas que con el tiempo se revelan en cansancio y/o enfermedad, como un futuro inminente ante una labor que requiere completa dedicación.

A mi particularmente sentir que me faltan 11 años para jubilarme me parece mucho tiempo, me parece que deberíamos jubilarnos como los policías, es que es tanto, tan doloroso y tan duro el trabajo, que debería tener una edad fija, no debería ir aumentando más (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018).

Así pues, colocar estos temas sobre la mesa como factores de desmotivación reflejan esa faceta de su profesión que no los enorgullece, esas falencias que sostienen el estigma de labor inestable y poco fructífera en términos económicos (OCDE, 2016), “oficio de pobres, mal valorado y mal pagado” (Calvo, 2006, p 17), como frases y argumentos que generan en estos docentes una referencia para hablar de la poca importancia que tiene un proceso fundamental como la educación ¿por qué no hacer consciente la carga laboral de los docentes? ¿por qué no invertir en calidad académica? ¿por qué no concebir la culminación profesional como una etapa accesible y consecuente con la dedicación laboral?

Si bien emergen estos elementos extrínsecos del aspecto contractual docente como desmotivantes en el oficio, no ocupan el escenario principal del significado de su elección, formación, ejercicio y permanencia, son percepciones que no pueden invisibilizarse, o pasar desapercibidas, porque aun siendo desalentadores son factores que influyen en acciones reivindicativas de la labor educativa, producen reflexiones en las cuales los docentes hacen hincapié en las verdaderas prioridades, pues son elementos que no deben afectar la tarea educativa a la que se han dedicado, sin diferenciar si hace parte de una u otra normativa. Es decir, los docentes reconocen los elementos estructurales del sistema educativo colombiano como requerimientos que deben quedarse en el escenario contractual más no trascender al ámbito primordial del oficio, esto no quiere decir que como sujetos trabajadores del sector público desconozcan las problemáticas en cuanto a garantías y condiciones materiales, pero es un tema que no diezma el compromiso con la educación, por el contrario refuerza en los docentes el papel de transformar a la sociedad reivindicando las condiciones necesarias para lograrlo; permanecen firmes en el ejercicio y se proyectan en el tiempo con la misma meta esperanzadora.

En este sentido los docentes conciben esta dicotomía como el resultado de una visión ambivalente sobre la profesión educativa. Partiendo de que cada una de las personas que ejercen la docencia reconocen las problemáticas contextuales en las que se encuentra un país como

Colombia donde las dinámicas de pobreza, violencia, narcotráfico y demás son propias de su escenario laboral, suele insinuarse un reconocimiento de la educación como el mecanismo de acción propicio para combatir los males, brindando competencias y herramientas aptas para desarrollar la vida en mejores condiciones, y así como lo presenta Durkheim (2009), es el fruto de la vida común y colectiva una educación que está a merced de las exigencias de ésta, cargando así de responsabilidad a todos aquellos que se relacionen con los procesos educativos.

Sin embargo, el panorama cambia cuando los docentes se refieren a temas de inversión y aquellos reconocimientos extrínsecos que propician la calidad y el impacto de los procesos educativos para estudiantes y docentes, y en su caso particular, cuestionan también las dificultades en las garantías contractuales que se han expuesto anteriormente, entonces ¿por qué sí se reconocen las responsabilidades sociales de la labor educativa, pero se presentan deficiencias en el respaldo material para los procesos de enseñanza y aprendizaje? Debido a este tipo de cuestionamientos los docentes aquí citados marcan un margen dentro del panorama de reconocimientos extrínsecos de su oficio donde se distancian del enriquecimiento económico y al mismo tiempo de la labor por caridad.

Cuando los docentes reflexionan su lugar social sienten la necesidad de discutir aquellos dos puntos opuestos porque contribuyen al sentido de su acción, argumentando su compromiso con la educación por la manera en la que se conecta emocional y profesionalmente con el ejercicio, y al mismo tiempo, reconoce las dificultades socioeconómicas que atraviesan los países latinoamericanos como Colombia, donde el desempleo es un fenómeno cada vez más creciente (Rambur, 2015) y no se puede dar el lujo de ignorar las necesidades materiales para sobrellevar la vida.

Yo llego a la escuela a las 5:15 a.m. y la jornada empieza a las 6:30 a.m. hasta las 12:30 m. y yo me quedo hasta la 1.30 p.m. porque ese último ratito yo le doy clase a unos niños que no han podido leer y escribir, entonces esas son las cosas que no se ven, y bueno a mí me dicen que eso no lo hace todo el mundo, porque es que la gente, como el gobierno es así, entonces dicen "no, yo me limito a lo que me toca y ya, porque no le pagan por otras cosas", pues sí, lógico, uno trabaja porque le pagan, pero usted cree que yo me levanto y digo "es que tengo que ir a trabajar porque por eso me pagan" no. Pues claro, yo la plata la necesito, si a mí me dicen "usted va a trabajar sin salario" pues pa qué, uno si lo piensa, pero las cosas que yo hago no son para que a mí me las paguen, es la satisfacción que me da a mí de ver que los niños progresen (Docente B, comunicación personal, 25 de agosto de 2018).

Dejando claro que lo extrínseco es una condición de la que no depende la energía y la dedicación

en la labor educativa, “no depende de cuánto me paguen, depende es del compromiso con el que uno haga la tarea” (Docente D, comunicación personal, 31 de agosto de 2018), aunque se aprecie la posibilidad de mejorar las condiciones de vida con aquello a lo que ha entregado su vida.

Con todo esto que han reflexionado los docentes alrededor de los factores del sistema educativo que consideran desmotivantes, se contribuye al significado del oficio que durante todo este estudio se ha intentado comprender, porque aun sin aclararse en la teoría de Schütz (1993), las motivaciones no están clasificadas de acuerdo a la sensación que le asigne cada actor para realizar su acción, por lo cual se debe concebir tanto las motivaciones como las desmotivaciones aquí expuestas, dentro de un grupo de elementos constituyentes del contexto de significado del ejercicio docentes, puesto que estas últimas en la medida en la que resalta las dificultades y complejidades que posee la educación en su sistema normativo, se unen a la nutrición de un ciclo de acciones que se proyectan a modo de resignificación, como una aspiración ambiciosa por pretender un cambio en el escenario estructural de su oficio, reclamando un valor y un reconocimiento más consecuente con la importancia de su labor.

Dando a entender que el acercamiento a las características particulares y generales en la estructura de la educación se convierte, al mismo tiempo, en un proceso que revela la esencia propia del pensamiento colectivo a través de las conciencias individuales que, aunque emergentes de la sociedad, no generan una explicación universal de esta (Durkheim, 2011), pero si se ubica en un contexto particular como el de los docentes de este estudio es posible pensarse que ese aporte desde la individualidad que hace el docente recobra al sistema en un proceso que puede tardarse generaciones, pero que da cuenta de la necesidad de una resemantización de la estructura donde aquellos estatutos reconozcan lo emocional y visceral que posee una labor tan humana como la educación, así como la entrega y el desgaste que implica el ejercicio. Todo ello como una idea que trasciende de lo individual del docente al ámbito colectivo y social para arriesgarse hacia el reconocimiento como posibilidad a futuro, desde una mirada dialéctica que contribuye a la comprensión del significado del oficio docente.

Los significados del oficio docente

El significado es el producto que se adquiere a través de una mirada retrospectiva en la que cada actor social observa sus vivencias pasadas, y devela, a través de un proceso de reflexión, las

características y los factores que las hicieron acciones representativas para permanecer en sus recuerdos, y allí en un escenario en el que cada quien se vuelve observador de sí mismo, es donde es posible buscar y comprender el significado (Schütz, 1993). De igual forma no se dejan de lado las vivencias futuras, las proyecciones que hacen los actores con base en sus experiencias pasadas y en las situaciones contextuales que los rodea en su momento, pues de forma prospectiva, según Schütz, también se puede acceder así al significado. En este sentido las motivaciones se presentan como elementos que contienen, en su esencia, el contexto de significado de la acción que fue proyectada en algún momento como un acto concreto (Schütz, 1993), por ello, en lo que concierne a los significados de la elección, la formación y la permanencia en el ejercicio del oficio docente, trae a colación todo aquello que fue expectativa al visualizar como posible convertirse en docente y se accede, a través de la mirada retrospectiva, a las motivaciones que en cada una de estas etapas inspiraron o incitaron a tomar las decisiones de las que hoy es producto la trayectoria de los docentes.

Así pues, las motivaciones de tipo “para” y “porque” que propone Schütz, a su vez se clasificaron en motivaciones intrínsecas y extrínsecas para ubicar más específicamente los factores con los que cada docente argumenta sus decisiones y el significado que se ha construido alrededor de éstos, reconociendo que volver retrospectivamente a esas etapas de elección, formación y ejercicio, es un proceso que según Schütz (1993) modifica el significado de una vivencia de acuerdo a la particularidad de atención que el actor le asigne, al igual que varía según el momento desde el cual el actor observa. Lo que quiere decir que los significados del oficio docente que aquí se presentan pueden modificarse a futuro por las experiencias profesionales y personales que el docente viva, lo que lleva a que se constituyan nuevos motivos, nuevos puntos de atención y por ende nuevos significados.

A continuación, se presenta en dos momentos aquellos significados que se comprenden a partir de los diferentes relatos docentes, el primero recoge los significados que se construyen alrededor de la manera en la que se nombra a quien ejerce la labor educativa, como un constructo que está determinado aquí por la cotidianidad y el sentido que otros les confieren a esos sujetos que reconocen dentro y fuera de la escuela, llegando a él a partir de la reflexión sobre un término simple y coloquial. El segundo y último momento agrupa aquellos significados que se develan a través de las motivaciones (extrínsecas, intrínsecas, retrospectivas o prospectivas) en las diferentes

etapas por las que ha transitado el docente como la elección, la formación, el ejercicio y la permanencia.

El significado de ser “profe”

Dentro de los pequeños detalles que reconocen los docentes como significativos en la etapa del ejercicio profesional por la connotación que tiene cuando proviene de sus estudiantes, es importante abrir un espacio para ubicar aquello que en los primeros apartes de este estudio se cuestionaba sobre la manera de denominar al sujeto que ejerce la labor educativa, con la pretensión de comprender si distaba la ley de la práctica en un aspecto tan sencillo como la forma de llamarlos: docente, maestro o profesor. Aunque el decreto 2277 de 1979 los llame educadores y el decreto 1278 de 2002 se refiere a ellos como docentes, en su generalidad es este último el término que contempla las funciones que se le asigna hoy al profesional de la educación, además esta forma de denominarlos se reconoce principalmente en los escenarios contractuales y legales de su labor, determinándolo tal vez como una manera formal de referirse a éstos. Así, comprendiendo que su labor siempre está más allá de lo contractual y que sus acciones como docente no se limitan a lo establecido por la ley, genera una mirada diferente frente a denominaciones como maestro y profesor.

Referirse al término maestro es visto, por los participantes de este estudio, como una figura superior a lo que cada uno siente haber construido en su ser y en su hacer, está más asociada a una faceta filosófica y romántica de la educación en la que “el maestro, cual artesano, va forjando su obra de arte, que es el alumno, desde luego con la participación de él” (Docente D, comunicación personal, 31 de agosto de 2018); todo concebido como un proceso tan meticuloso, sabio y apasionante que va generando en estos docentes una expectativa por lograr ser tan íntegros en el oficio para poder llamarse maestros.

Por su parte, aunque se considera, en principio, al término profesor como una denominación técnica para el oficio, la mirada retrospectiva de cada uno de los docentes entrevistados toma fragmentos de sus experiencias cotidianas y les lleva a coincidir en sus narrativas que “profe” es una expresión del diario vivir, la pronuncian infinidad de veces los estudiantes en cada jornada, los colegas, los padres de familia y las personas, en general, que referencian un profesional de la educación en cualquier escenario.

El hecho de que sea no profesor, sino profe, eso se siente bien, es como un cariñito, digamos que inspira algo de autoridad y de respeto hacia el otro, que te llamen profe ya te están dando un reconocimiento frente a otros (Docente F, comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Concentrados especialmente en la manera en la que los denominan sus estudiantes, siendo los sujetos más importantes del proceso educativo, les permite identificar que “profe” toma un significado alrededor de factores como el aprecio y la confianza en la medida en que el contexto educativo implica largas horas de relaciones académicas, formales y recreativas, en las que se construyen vínculos de cercanía que tienden a verse representados en un término simple y coloquial. Así, cuando reflexionan sobre el deseo de ser maestro y la realidad de ser llamado “profe”, a diario, contrasta las expectativas personales con el reconocimiento de otros, tan importantes, que hacen significativa la acción de corresponder a esta denominación, pues se va dotando de sentido desde el momento en que el docente recuerda cuando es llamado por primera vez “profe” “se siente ese orgullo (...) te empiezan a reconocer en la calle, en la casa, donde vayas” (Docente B, comunicación personal, 25 de agosto de 2018); por lo que llegar a esta idea se convierte en la manera de hacer consciente el valor que otros le otorgan al docente a través de un sencillo “profe”.

Por consiguiente, el significado que se construye alrededor del “profe” es producto de la reflexión entre la imagen que se quiere obtener en la escala social y la que le asignan aquellos participantes de los procesos formativos, que sin ser antagónicas representan lo personal y social dentro de la forma de nombrar a quien ejerce la profesión educativa, que en este caso dirigiendo la mirada sobre el diario vivir, permite reconocer el valor que subyace al término más común en la trayectoria de un docente que ejerce en Colombia, todo esto como resultado de

una construcción individual subjetivada por las propias maneras de ver, sentir, actuar y pensar el mundo, su capital simbólico, además de la experiencia dada por el ejercicio de la labor desde las diferentes circunstancias, contextos y particularidades, todo esto permeado por la experiencia colectiva y las representaciones o significaciones dadas desde diferentes colectividades (Cifuentes, 2013, p. 16).

Los significados en la trayectoria docente

Ahora bien, retomar las motivaciones descritas desde el momento en el que se construye la idea de elegir la docencia como profesión, es el punto de partida desde el cual se busca comprender el significado, como un constructo que ha mutado en cada una de las facetas de la trayectoria docente

y que posicionan a estos sujetos en el lugar en el que se encuentran hoy. Aquí, las motivaciones, en un principio, se inclinan por factores extrínsecos producto de las expectativas por escalar personalmente para “ser alguien en la vida”, que incluyen una idea de acceso, estabilidad y afinidad, éstas se vieron confrontadas por las percepciones generalizadas del círculo de personas que desestimaban la elección, generando que la acción de arriesgarse por la docencia le asigne un peso representativo a sus motivaciones prospectivas.

Así se permite mostrar la manera en la que se va dando cuerpo al significado de la acción en el tránsito entre la expectativa y la experiencia, ya que comienza con una mirada muy extrínseca de lo que puede brindar el ejercicio educativo y luego convierte esos factores azarosos y extrínsecos en aspectos diferentes que logran llenar de sentido y valor a las expectativas con todo aquello que va adquiriendo en su etapa formativa y su ejercicio profesional.

En la formación se identifica el surgimiento de nuevos motivos de tipo “para” que les permitió a los docentes proyectarse hacia el ejercicio profesional, por la manera en la que se “encarretan” con los procesos educativos desde el trabajo temático, el contacto con los niños y jóvenes y la manera en la que se plasma en la vida de otros la satisfacción de ser docente, éstos últimos se convierten en figuras representativas de su posible futuro al ser los docentes que acompañan su proceso de formación en licenciatura. La expectativa en este punto está determinada por un deseo altruista y comprometido de ejercer la docencia, porque comienzan sus primeros acercamientos al campo de la educación en la que sienten que factores como la convicción, la calidad humana y la pasión deben acompañar a aquel que busca convertirse en docente. Además, reconocen que los escenarios formativos y las figuras ejemplares que ven en sus docentes dan cabida a una naciente vocación.

El ejercicio en sí mismo es el escenario en el que se comienzan a materializar las expectativas, es donde se llenan de sentido los proyectos, nutriéndose de experiencias, conocimientos, lugares y personas. Los docentes ya inmersos en procesos educativos se enfrentan a realidades complejas del contexto particular en el que se encuentran, la violencia y la pobreza son dinámicas que, en Colombia, específicamente en la ciudad de Medellín, marcan la cotidianidad, por ello toman fuerza todas aquellas motivaciones intrínsecas que refieren a la convicción política, el amor y la pasión, como factores indispensables para contribuir, mediante la educación, a los problemas sociales. Por este tipo de conexión que identifica el docente con su profesión como medio para contribuir a la

sociedad permite comprender que ser docente en Medellín adjudica un potente significado al proyecto de la transformación y se reconoce como pieza en el engranaje ambicioso que visualiza el cambio a través de la educación, una apuesta que comienza en la vida de un niño o joven y que cuenta con la posibilidad de reproducirse en otros. De esta manera el docente

tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consisten tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función. (Tenti, 2006, citado por Cifuentes, 2013, p. 12).

De igual forma, proyectarse es una idea que tiene sus cimientos en las motivaciones de tipo “porque” como aquello que vivenciado ha engendrado argumentos para percibir y actuar de una manera particular, pero solo son conscientes cuando la mirada retrospectiva va en busca de ello, por tal razón es que los docentes le asignan significado a factores tan sencillos y cotidianos como las sonrisas, el agradecimiento, los sueños y la esperanza que reflejan en sus “inocentes historias” aquellos sujetos que hacen posible considerar una sociedad diferente, ellos, los estudiantes, los futuros ciudadanos a través de sus acciones en micro-contextos como la escuela reflejan lo que podría ser el mañana, y allí donde el docente reconoce que tiene a su responsabilidad una sociedad en pequeña escala que refleja en menor medida tanto las potencialidades como los obstáculos de aquellos jóvenes en el futuro, argumenta la manera en la que el docente concibe su ejercicio como un proyecto cultural, social y político que requiere no sólo del conocimiento académico, sino también de vocación, esperanza y deseos de transformar.

El significado de este oficio se enmarca entonces en lo que han construido los docentes como vocación, así como una relación armónica entre las capacidades académicas y la convicción altruista que se produce en el ser y que se refleja en el hacer docente. Lo vocacional es un punto que se vuelve relevante para estos docentes cuando las expectativas que se generan en la etapa formativa, aquellas que giran en torno a motivaciones fuertemente intrínsecas, se ven confrontadas con un escenario laboral que requiere mucho más que el conocimiento académico, un panorama que solicita un vínculo más fuerte con la responsabilidad social, así como lo reconoce el docente con su vida, en la medida en que se identifica que el ser y el hacer docente son facetas imbricadas e inseparables en la cotidianidad de estos sujetos.

Al mismo tiempo comprender la relación del docente con el sistema educativo como estructura normativa de su ejercicio, revela que el significado del oficio educativo es una conversación

particular en la que el ser docente marca la batuta del hacer a través de un compromiso vocacional, mientras que el estatuto como marco legal delimita ciertos aspectos del ejercicio, principalmente en términos materiales y presupuestales, que se ven determinados en los tipos de motivaciones que los docentes asocian al aparato estructural de la educación en Colombia. Aquí marcados como desmotivaciones se presentan los factores que afectan de alguna manera el ejercicio de estos docentes en términos de garantías de formación académica, infraestructura y condiciones materiales para la educación, que dentro de un discurso estatal que busca calidad en la educación, realmente obstruyen nuevos alcances y se vuelve contradictorio.

una práctica a la que alguien se consagra, en virtud de un mandato [Estatuto] y sin que medie interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, etc). (...) [es] una dosificación contradictoria pero efectiva, hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos. La convivencia contradictoria constituye la particularidad del oficio de enseñar (Tenti, 1995 citado por Cifuentes, 2013, p.25).

Desmotivados un poco por las exigencias estipuladas en los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 que en ocasiones no tienen equivalencia con garantías materiales acorde a sus esfuerzos, éstos aquí podrían determinarse como factores extrínsecos que su ausencia o su poca presencia configuran perspectivas que desestiman la permanencia; sin embargo, más allá de las inconformidades con el tema de la pensión por jubilación, la formación continua, la sobrecarga laboral y otras falencias materiales e infraestructurales, estos docentes tienen un punto argumentativo que resignifica las desmotivaciones hacia elementos reivindicativos del verdadero valor del oficio docente, donde si bien lo extrínseco no determina el compromiso con el ejercicio, proyectar el mejoramiento de estas condiciones es una idea que puede contribuir a un escenario equilibrado y justo para el campo educativo.

De esta manera se debe reconocer también que el significado del oficio docente está en el reto constante por reivindicar el valor de la educación como escenario indispensable en la construcción de sociedad, y allí en el discurso que busca calidad y efectividad, reservar un espacio a la conexión entre la calidad de vida y la calidad educativa, donde la primera no debe encerrarse en una idea salarial para los docentes, se refiere además a condiciones y garantías materiales como infraestructura, salud y formación continua, así como el reconocimiento de la carga laboral, que desmesurada es la que influye en muchos altibajos de la calidad de vida de los docentes.

Y en concordancia, la calidad educativa es vista como el producto de un proceso que requiere de los docentes más que un ser cognoscente, pues se hace referencia a un sujeto que no puede desligarse de un ser emocional y sentimental ya que se dedica a un oficio que es inmanente esto en su generalidad. Por ello es que la calidad educativa debe trascender de lo meramente cognoscente y académico para reconocer eso social y cultural sobre el valor del docente que debería redundar en el reconocimiento de su aporte al país y la sociedad. Necesita por lo tanto ampliar el espectro alrededor del compromiso con la educación y expandirse del micro-contexto de docentes y estudiantes hacia escenarios de Estado en el que la discusión sobre la calidad educativa se abra de lo cognoscente en la academia y hasta trascienda el ámbito económico, para reconocer aquello que ni se percibe como importante en este tema, es necesario hablar de las enfermedades de los docentes, su salud física y psicológica, sus necesidades sociales y emocionales en donde se piense diferente la calidad y se acorte la distancia entre los términos en los que concibe el Estado a la educación, y los problemas que aquí se han ido robusteciendo.

Conclusiones

Las motivaciones que emergen a lo largo de los relatos biográficos de los docentes reflejan la construcción de expectativas personales, en términos profesionales y laborales, que a través de la experiencia y el contacto con los escenarios educativos, en la etapa formativa y en el ejercicio mismo de la docencia, va nutriéndose de razones y argumentos para mutar a proyectos de carácter social y comunitario cada vez más ambiciosos y complejos, pues han decidido enfrentarse a la acción inacabada de la formación educativa, un proceso que tan solo va tomando cuerpo y sentido en la subjetividad y mentalidad del otro que conoce y aprende, lo que ubica en el peldaño más alto la expectativa de un producto real en la sociedad, por ello su meta es mucho más ambiciosa y al mismo tiempo azarosa, pues el docente actúa en función de un resultado del que posiblemente no será testigo, y aun así persiste desde una mirada altruista y comprometida.

Desde su trayectoria y lo que ha construido de sí mismo, se empeña a develar cada día la capacidad de transformación que brinda el camino de la educación, basándose en su experiencia particular y lo que ha identificado en los pequeños detalles del micro-contexto escolar con sus estudiantes. Y allí el docente, sin clasificarse diferente por ser de uno u otro decreto, toma una postura de reivindicación de su labor y todo aquello que la acompaña, partiendo de una consciencia del contexto económico, político y social que lo asusta, pero al mismo tiempo lo reta desde el ser y el hacer, configurando una actitud de vida que implica cuestionar, reflexionar, soñar, creer y actuar.

Por ello, en cuanto al sistema educativo, tomado en este estudio desde los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, se presentan como un marco de referencia, especialmente en la etapa laboral, donde aparecen en medio de los relatos y las reflexiones, para amalgamarse las percepciones de clasificación docente entre el viejo y el nuevo decreto. Si bien se reconocen ciertas diferencias en el escalafón docente y el mecanismo de evaluación, esto no se identifica como un factor que influye o determina las motivaciones frente al oficio docente, "uno toca vidas todo el tiempo y eso no lo mide el decreto 1278 ni el 2277" (Docente E, comunicación personal, 28 de agosto de 2018), de hecho, es un tema que los docentes se limitan a considerar como parte de lo contractual "es como todo en un trabajo, hay cosas que te encantan demasiado y hay otras que las haces por obligación

y por cumplir” (Docente C, comunicación personal, 3 de septiembre de 2018), por lo tanto, lo asignan más bien a la faceta individual del docente como funcionario público.

Allí hablar de motivaciones se refiere a factores de desmotivación que exigen una actitud y una acción frente a lo que desestima el reconocimiento extrínseco de la labor docente. Aunque sienta poco respaldo estatal, y garantías insipientes para su ejercicio educativo en un aspecto personal, el docente resignifica todo aquello que podría limitarlo, y permanece firme en el aula de clase, con la mirada fija en el proyecto de construcción de sociedad, porque quienes los necesitan no diferencian entre estatutos o los lineamientos normativos de sus “profes”, ellos requieren docentes con vocación, pasión, compromiso y responsabilidad y esto se determina por encima de lo extrínseco y material, porque la docencia “es una carrera que no te llena de plata, pero que sí da muchas satisfacciones” (Docente F, comunicación personal, 15 de agosto de 2018).

Finalmente, se puede concluir que el significado que los docentes han construido de su oficio, a través de miradas retrospectivas y prospectivas, argumentando el ayer o el mañana, están fuertemente motivados por la esperanza de una transformación social, una idea que surge como mecanismo de acción frente a un contexto complejo y desalentador al que se han enfrentado en lo personal y laboral, proyectando así un futuro donde se perciba en mejores condiciones la educación y se devalen aquellos frutos de quienes fueron estudiantes, para que luego, en la figura de ciudadanos, plasmen esas pequeñas transformaciones que, como parte de un engranaje, genera poco a poco una sociedad diferente.

Bibliografía

- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia * The teaching profession in Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111–131. Recuperado de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/12705/13316>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* (29), 1-23
- Brigido, A. (2006) *Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales*. Argentina: Editorial Brujas.
- Calvo, G. (2006). *La profesionalización docente en Colombia*. Fundación Compartir. Recuperado de: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Profesionalizacion%20docente%20en%20Colombia.pdf>
- Cárdenas, G. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, 70, 244–266. Recuperado de: http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/70/b70_244_266.pdf
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 557-576.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002)*. *Diferencias en la labor docente*. Universidad Nacional de Colombia.
- Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. *Revista Valores UC*.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna* (5), 257-261.

- Decreto 259. (1981). *Reglamenta parcialmente el Decreto Extraordinario 2277 de 1979, en lo relacionado con inscripción y ascenso en el Escalafón*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Decreto 316. (2018). *Modificación de la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes que rige el Decreto Ley 1278 de 2002*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Decreto 317. (2018). *Modificación de la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes que rige el Decreto Ley 2277 de 1979*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Decreto 1278. (2002). *Estatuto de profesionalización docente*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Decreto 2277. (1979). *Estatuto docente*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Departamento de Admisiones y Registros. (2017) *Puntajes de corte 2017-2*. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://goo.gl/bRJbNs>
- Díaz, D. y Zeballos, Y. (2009). *BIOGRAFÍA ESCOLAR, ELECCIÓN Y VOCACIÓN EN MAGISTERIO. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (2009) *Educación y sociología*. Madrid, España: Editorial Popular
- Durkheim, E. (2011). *Las reglas del método sociológico*. México D.F., México: Ediciones Coyoacán.
- Fecode. (2015) El magisterio a paro nacional indefinido. *Comunicados Fecode*. Recuperado de: https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2017/TIEMPO_FECODE_MAYO_28.pdf

- Fokkens, M. & Carrinus, E. (2013) Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research* (65), 65-74.
- Frigerio, G. (2008). *Formar para el ejercicio de la enseñanza. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional.
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Brevis* (7), 285-303.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá, Colombia.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Universidad de Antioquia: Fondo Editorial FCSH. (Segunda edición)
- Guaita, C. (2012). La esencia de la profesión docente. *Claves de razón práctica*, (222), 34-43.
- Guerra, N. y Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 331-342.
- Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: Categoría social y agente educativo. *Educación y futuro*, 17, 43-70.
- Huerta, A. (2007). *Actuación profesional en la práctica docente*. México: Trillas.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4).
- Ley 100 (1993). *Sistema de seguridad social integral y otras disposiciones*. Congreso de la República de Colombia.
- Martínez, B. (2009). Trayectorias que influyen en la construcción de la identidad del profesor. *Tiempo de Educar*, 10(19), 41-75.
- Mereshían, N. y Calatayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, lenguaje y sociedad*, VI (6), 251-264.

- Morales, L. (2009) Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre educación. *Reflexiones* 088(01), 155-162
- Mungarro, G. y Zayas, F. (s.f.). *Elección de carrera docente*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, (págs. 1-11)
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: Educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M., Quijano, R., y Martos, J. M. (2015). Vos y creencias de los estudiantes de primer curso de primaria sobre las motivaciones que les llevaron a elegir la profesión docente. V Jornada de Historias de Vida en Educación. *Voces silenciadas*, (págs. 1-12). Almería.
- Pidello, M., Rossi, B., y Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, XXII (43), 113-128.
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y pedagogía*, (14, 15), 15–35
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educ. Pesqui*, 43(1), 31-48.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203–222.
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria* (16), 135-148.
- Sánchez, H., & Gómez, R. (s.f.). *Prestaciones sociales del magisterio*.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós Iberica

- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores
- Seduca. (2015). *Ascenso y cursos según título docente*. Secretaria de educación de Antioquia. Recuperado de: <http://www.seduca.gov.co/servicios/escalafon-docente/regidos-por-el-2277/ascenso-y-cursos-segun-titulo-docente>
- Simbaña, V., Jaramillo, L., y Vinuesa, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophia: Colección de Filosofía de La Educación*, 23(2), 63–79.
- Taylor, S. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente, la importancia del profesorado*. Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, 1–17. Recuperado de: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:La+identidad+docente#2>
- Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio. *Didac*, 46, 4-9.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. (J. Winckelmann, Ed.) (Segunda reimpresión). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.