

Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá

Rocío Londoño
Javier Sáenz
Carlos Lanziano
Bibiana Castro
Vladimir Ariza
Mario Aguirre





INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
I D E P



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá

**Rocío Londoño Botero
Javier Sáenz Obregón
Carlos Lanziano
Bibiana Castro
Vladimir Ariza
Mario Aguirre**

IDEP

Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá

Libro ISBN: 978-958-8066-91-2

Primera edición: año 2011

© Rocío Londoño Botero, Javier Sáenz Obregón,
Carlos Lanziano, Bibiana Castro, Vladimir Ariza y Mario Aguirre.
© Secretaría de Educación Distrital
© IDEP

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcalde Mayor
Samuel Moreno Rojas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

Secretario de Educación de Bogotá: Carlos José Herrera
Subsecretario de Calidad y Pertinencia: Jaime Naranjo

IDEP

Director General: Olmedo Vargas Hernández
Subdirectora Académica: Stella Olaya Rico
Subdirector Administrativo y Financiero: Jorge A. Ortega Cerón
Coordinadora Editorial: Diana María Prada Romero
Subdirector Académico hasta Junio 2010: Hernán Suárez
Profesional Especializada: Ruth Amanda Cortés

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias Humanas: Sergio Bolaños, Decano
Centro de Estudios Sociales (CES): Jorge Enrique González, Director

Equipo de Investigación

Rocío Londoño Botero, Directora e investigadora
Javier Sáenz Obregón, Investigador principal, profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional.
Carlos Lanziano, Coordinador de la Encuesta Docente Bogotá 2009
Bibiana Castro, Asistente general
Vladimir Ariza, Investigador auxiliar
Mario Aguirre, Investigador auxiliar
Luis Carlos Castro, Investigador auxiliar
Juliana Guerra, Diseño de tablas y gráficas
Camilo Lanziano, Practicante de Antropología de la Universidad de los Andes

Revisión y corrección de estilo: Bibiana Castro
Diseño y diagramación: Cooperativa Editorial Magisterio
Impresión: Subdirección de la Imprenta Distrital – DDDI
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Av. El Dorado # 66-63, piso 1 y 3, Bogotá, D. C. Colombia
Tels.: (571) 324 1267/68 – 324 1000, Exts. 9001/9012
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente

Contenido

PRESENTACIÓN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	13
MARCO DE REFERENCIA Y ENFOQUE CONCEPTUAL.....	19
APORTES DE INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES SOBRE EL OFICIO DOCENTE.....	19
CUALIDADES Y ROLES DEL DOCENTE SEGÚN LA LEY.....	30
MARCO CONCEPTUAL DE LA ENCUESTA DOCENTE BOGOTÁ 2009.....	40
1. CARACTERIZACIÓN SOCIO DEMOGRÁFICA Y SITUACIÓN ECONÓMICA DE LOS DOCENTES.....	59
2. PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL.....	77
3. SABERES, PERCEPCIONES Y ACTITUDES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA PEDAGOGÍA.....	93
4. PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS ESTUDIANTES, LOS COLEGIOS Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA	121
5. IMAGEN SOCIAL DEL MAESTRO.....	139
6. VALORES ASOCIADOS AL EJERCICIO DOCENTE Y AL COMPORTAMIENTO CIUDADANO.....	153

7. OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LAS LEYES Y ACTITUD ANTE CIERTAS NORMAS SOCIALES.....	173
8. CULTURA POLÍTICA DE LOS DOCENTES.....	197
9. CONSUMOS CULTURALES Y TIEMPO LIBRE DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO.....	225
CONCLUSIONES.....	253
RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.....	269
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	277

Apéndices incluidos en el CD Anexo

1 ENCUESTA DOCENTE BOGOTÁ 2009 (EDB 2009)

ANEXO 1. FORMULARIO DE LA EDB 2009

ANEXO 2. DISEÑO DE LA MUESTRA Y METODOLOGÍA PARA EL CÁLCULO DE LOS ERRORES DE MUESTREO

ANEXO 3. TABLAS SIMPLES

ANEXO 4. CRUCES POR EDAD

ANEXO 5. CRUCES POR SEXO

2 INFORME DE LA PLANTA DOCENTE DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, 22 DE FEBRERO DE 2010

3 OTROS

ANEXO 6. PLANTA DOCENTE NACIONAL 2002-2009

ANEXO 7. DOCENTES AFILIADOS POR SINDICATO BOGOTÁ 2010

ANEXO 8. CARGOS DOCENTES SED 2010

4 GRUPOS FOCALES

ANEXO 9. RELATORÍAS

ANEXO 10. TRANSCRIPCIÓN

Agradecimientos

Comienzo por agradecer a la Secretaría de Educación de Bogotá y al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) el patrocinio de la investigación cuyos principales resultados presentamos en este libro. Nuestra especial gratitud a los funcionarios que impulsaron esta investigación: Abel Rodríguez, Álvaro Hernán Moreno y Hernán Suárez, los cuales desempeñaban respectivamente los cargos de Secretario de Educación, Director y Subdirector Académico IDEP, cuando suscribimos el convenio interinstitucional que hizo posible este proyecto. Extendemos nuestro agradecimiento a los funcionarios de la Secretaría de Educación que hicieron parte del comité académico del proyecto: Óscar Sánchez (director de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas) y María Teresa Gutiérrez Sánchez; y a Ruth Amanda Cortés, encargada del seguimiento del proyecto por parte del IDEP.

En la etapa final de la investigación, contamos con el apoyo institucional del secretario de Educación actual, Carlos José Herrera, el director del IDEP, Olmedo Vargas, y la subdirectora, Luz Stella Olaya. Y en los trámites para la publicación del libro, tuvimos la colaboración de Diana María Prada.

Especial gratitud merecen los docentes que dedicaron una parte de su jornada laboral a responder la Encuesta Docente Bogotá 2009, cuyos resultados constituyen el principal sustento empírico de esta investigación. Hacemos extensivo nuestro agradecimiento al per-

sonal directivo de los colegios seleccionados al azar en la muestra estadística de la Encuesta. E, igualmente, a los rectores y a los estudiantes que participaron en los grupos focales que nos permitieron conocer más de cerca los problemas abordados en este estudio.

Nuestra gratitud a la Universidad Nacional, y en particular a Fabián Sanabria, decano de la Facultad de Ciencias Humanas en el momento en que iniciamos este proyecto, así como a los funcionarios de la Unidad Administrativa y de la Oficina de Extensión y Educación Continua, de quienes recibimos permanente apoyo para llevarlo a buen término. Hacemos extensivo nuestro agradecimiento a Sergio Bolaños, decano actual de la Facultad, y a los funcionarios encargados de los dispendiosos trámites administrativos requeridos para el cabal desarrollo del estudio.

Rocío Londoño
Profesora Asociada,
Departamento de Sociología,
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de Colombia

Presentación

La realización de la investigación *Caracterización social y cultural de los docentes del sector público de Bogotá, 2009* fue posible por la unión de esfuerzos entre la Secretaría de Educación, el IDEP y la Universidad Nacional de Colombia.

Se trata de un estudio que intenta, por una parte, penetrar en la opinión e imagen que la sociedad tiene sobre el sector docente de la ciudad y, por otra, develar la autoimagen, las opiniones, los hábitos, las actitudes y valores del magisterio sobre su profesión, a partir de lo cual se propone una tipología de perfiles de los docentes del sector estatal de Bogotá.

El magisterio a nivel nacional ha tenido una vinculación protagónica en hechos y movimientos sociales relacionados con la historia de la educación y la legislación laboral del país. Por tanto, conocer a profundidad las circunstancias sociales y personales en que se desenvuelve la vida de los maestros y maestras de la ciudad de Bogotá no es tarea fácil; un propósito de tal magnitud exige ser abordado con perspectiva sistémica e histórica. El presente estudio precisamente aporta al camino que investigadores latinoamericanos y colombianos han abierto sobre este tipo de investigaciones. La caracterización de la docencia, desde un visión sistémica, implica determinar cuáles son las condiciones determinantes del desarrollo profesional, desde la dimensión de lo general, es decir, de aquello que es común para cualquier trabajador; lo particular de los sujetos sometidos como grupo social, cultural o étnico a determinadas condiciones comunes; y lo singular, como aquello que puede ser determinante sólo para una profesión específica. Por ello, como bien afirma Álvarez, M.A. (2010), los procedimientos de caracterización deben ser diseñados de manera

focalizada, participativa y relativista cultural, sobre todo atendiendo a la idiosincrasia de cada comunidad, para que las acciones sean aceptadas

Si bien es cierto que no es posible hallar una relación causal directa entre las condiciones de trabajo, las cualidades específicas de la docencia bogotana y su impacto sobre la calidad educativa, el equipo de investigación logró a partir del trabajo de campo, obtener datos estadísticos, que le permitió aproximarse al comportamiento social y profesional de un sector, para explicar por qué un grupo extenso o más pequeño de personas, e incluso cada persona, es de una forma y no de otra y por qué asume determinados comportamientos.

En consecuencia, los datos obtenidos sobre la población docente de la ciudad, aplicando encuestas y trabajando con grupos focales, ofrecen un conocimiento descriptivo de determinados comportamientos laborales y sociales del magisterio de la ciudad de Bogotá, en alguna medida, más allá de los clásicos estudios tipo *survey*.

La Secretaría de Educación y el IDEP entregan a la opinión pública, al magisterio, a las facultades de educación y a las autoridades educativas del orden nacional, el resultado de este importante estudio, dirigido por la investigadora de la Universidad Nacional Rocío Londoño, con el objetivo de motivar nuevas investigaciones de profundización sobre las condiciones culturales, académicas, profesionales, específicas del magisterio y el impacto de la labor docente sobre la calidad de la educación.

L. Stella Olaya R.
Subdirectora Académica del IDEP



Introducción

Desde la década de 1990, las administraciones de Bogotá han destinado cuantiosos recursos a la universalización de la educación básica y secundaria y al mejoramiento de la calidad de la educación oficial. Tanto las políticas de cultura ciudadana como las *megabibliotecas*, la alimentación y los refrigerios escolares, la ampliación de la cobertura y la gratuidad de la educación, han generado visibles progresos en la ciudad; pero a la vez han tenido un fuerte impacto en el ejercicio de la docencia en los colegios oficiales. A esto se suman los cambios en la legislación educativa (Ley 115 de 1994) y la expedición de un nuevo Estatuto Docente, el cual ha generado tensiones entre los docentes antiguos y los nuevos.

Según Carlos Vasco, “la Ley General de Educación (115 de 1994) encargó a las instituciones educativas de elaborar su propio PEI (Proyecto Educativo Institucional) y autónomamente sus propios currículos”, para lo cual debían tener en cuenta “los lineamientos generales de los procesos curriculares” y “los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” de la educación formal, expedidos por el Ministerio de Educación (Vasco 2009). Esta ley, junto con el Movimiento Pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), propició una “revolución silenciosa” que se manifiesta, por ejemplo, en el reconocimiento de los derechos humanos en el ámbito escolar, y en una mayor autonomía de las instituciones y los maestros para definir los programas de enseñanza y los sistemas de evaluación.

En la primera alcaldía de Antanas Mockus (1992-1994), a raíz de la descentralización de los Fondos Educativos Regionales (FER), se fortaleció la Secretaría de Educación Distrital (SED), y a la vez se dinamizó el proceso de descentralización educativa a través de los Centros de Administración Educativa Local (Cadel). Todo esto con el propósito de brindar más autonomía a las instituciones educativas oficiales.

La administración de Enrique Peñalosa (1998-2000) recibió una SED mejorada y con capacidad administrativa para manejar los nuevos recursos asignados por la nación. A esto se sumó la creación de 181.000 cupos adicionales y la dotación de 14.000 computadores para salas virtuales de los colegios oficiales; se establecieron los “colegios en concesión”; se construyeron *megacolegios*, *megajardines* y el sistema distrital de bibliotecas, todo lo cual mejoró substancialmente la infraestructura escolar de Bogotá.

La segunda administración de Mockus (2001-2004) definió seis prioridades en sus políticas de educación: 1) *asignación de recursos centrada en el alumno*: regulación y pago según población atendida y cantidad de estudiantes; 2) *expansión de cobertura con nuevo portafolio de opciones*, entre éstas, el fortalecimiento de los colegios en concesión, para ampliar la cobertura; 3) *los pobres son la prioridad*, por lo que se asignaron nuevos cupos; 4) *un termómetro del aprendizaje*: exámenes estandarizados de aprendizaje, medición local y global, pruebas Saber; 5) *profesionalización de la SED*: mayor capacidad técnica y de planeación; y 6) *construir sobre lo construido*, es decir, continuidad de las políticas públicas de educación.

Según las encuestas aplicadas por la administración distrital, la brecha de calidad entre los colegios oficiales y privados se estrechó en este periodo. En Lenguaje, por ejemplo, obtuvieron puntajes muy cercanos. Sin embargo, esta tendencia no ha logrado mantenerse. Mientras en la educación primaria se acorta la distancia, en el bachillerato la brecha se hace más amplia.

El Plan Sectorial para la Educación 2004-2008, de la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón —*Bogotá, una gran escuela*—, se propuso como objetivo principal fortalecer la educación pública incluyente, diversa y de calidad. Según informes oficiales, se invirtió en educación más del 33% del presupuesto distrital, cifra sin precedentes en la historia de la ciudad. A su vez, la política educativa propició el ejercicio efectivo de los derechos humanos en la escuela, con los profesores como agentes fundamentales.

De acuerdo con los informes de calidad de la educación en Colombia, mientras aumenta la inversión en educación, la gente experimenta un creciente desinterés por el conocimiento: no aplican en su vida cotidiana lo aprendido en el escuela, y entre los adolescentes y los jóvenes hay poco gusto por estudiar (Preal 2005). Además, en Bogotá, el 55% de los niños viven en condiciones precarias, lo cual dificulta no sólo su rendimiento académico sino su permanencia en la escuela. Del estudio sobre la educación en Colombia, hecho en 2005 por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), cabe destacar las conclusiones más pertinentes para nuestra investigación: 1) El número de estudiantes matriculados aumentó, especialmente en las instituciones educativas oficiales. Las coberturas más bajas son las de preescolar, secundaria y media. Se estima que cerca de un millón de niños y jóvenes no estudian. 2) Los puntajes de los estudiantes en las pruebas Saber han mejorado levemente, especialmente en Lenguaje, pero son bajos en las demás áreas. 3) Los resultados en pruebas internacionales no son buenos. 4) La formación de los educadores ha mejorado. Existe un nuevo sistema de ingreso y ascensos en la carrera docente que busca garantizar que todos tengan un buen nivel de estudios, el cual está vinculado a evaluaciones periódicas sobre su desempeño. Sin embargo, es necesario seguir trabajando en la consolidación de este tipo de evaluación. Se han hecho esfuerzos para que la formación inicial de los maestros sea de buena calidad (Preal 2005).

La segunda administración de Mockus unificó 688 entidades educativas en 337 instituciones educativas integradas, lo cual parece haber debilitado los PEI de cada colegio. A su vez, los cambios generados por la unificación afectaron los ambientes escolares y de trabajo. Por otra parte, el peso de la norma recayó sobre el cuerpo docente, el cual mostró indicios de malestar físico y mental.

Tal situación se explica, en parte, por la conjugación de una serie de factores que inciden negativamente sobre la situación de los maestros y maestras, tales como: las normas que aumentaron su jornada laboral y el número de estudiantes por aula, la poca atención que se le ha prestado a su formación en ejercicio, el debilitamiento de su participación en las decisiones sobre la política educativa, y la baja valoración social de que son objeto. De igual manera, los funcionarios administrativos reclaman mayor reconocimiento de su gestión, mayores oportunidades de desarrollo personal e institucional y una carrera que les brinde oportunidades equitativas de ascenso y mejoramiento. (SED s. f.: 31)

El Plan Sectorial de Educación 2008-2012: *Educación de calidad para una Bogotá positiva*, mantiene continuidad con políticas educativas anteriores. A la vez, hace énfasis en “el mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad por virtud de su educación”, para lo cual se efectuarán cambios como la reorganización de la enseñanza por ciclos y la actualización de los planes de estudio y de los sistemas de evaluación escolar (Alcaldía Mayor de Bogotá 2008: 50).

En lo que concierne a los maestros, el Plan se propone “elevar su capacidad profesional y lograr su permanente actualización, con el fin de que la acción educativa corresponda con los nuevos paradigmas resultantes de los avances conceptuales, metodológicos y pedagógicos que se derivan de las dinámicas de cambio en los procesos de conocimiento y enseñanza” (Alcaldía Mayor de Bogotá 2008: 84). Para tal efecto, prevé el fortalecimiento del Instituto para el Desarrollo de la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), de manera que éste pueda “contribuir en la generación del conocimiento pedagógico y educativo y en el incremento del capital escolar en el campo de la educación orientado al afianzamiento de una sociedad del conocimiento” (103).

También le asigna al IDEP la tarea de “promover la cultura ciudadana en Bogotá mediante la construcción de estrategias pedagógicas que se inserten de forma permanente dentro del sector educativo y puedan ser aplicadas por maestros y estudiantes de los colegios distritales” (105).

Con base en los lineamientos del Plan Sectorial de Educación, y teniendo en cuenta la conveniencia de iniciar un conocimiento más sistemático del cuerpo docente de los colegios oficiales de Bogotá, el IDEP y la Universidad Nacional de Colombia, a través del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Facultad de Ciencias Humanas, suscribieron un convenio para realizar un estudio integral de los docentes de Bogotá, que contribuyera a desarrollar las políticas del Plan Sectorial de Educación sobre formación, actualización y mejoramiento de la capacidad profesional y pedagógica de los docentes, con miras a aumentar la calidad de la educación oficial.

En desarrollo del Convenio suscrito en agosto de 2009, el equipo de la Universidad Nacional realizó una investigación que se propuso los siguientes objetivos: a) hacer una caracterización integral de los maestros y maestras de los colegios públicos de Bogotá; b) establecer el grado de satisfacción de los docentes con su profesión; c) conocer las dificultades que enfrentan en el ejercicio de la docencia y en lo concerniente a la

renovación de sus prácticas pedagógicas; d) sugerir al IDEP líneas de investigación sobre problemas detectados en este estudio y criterios a tener en cuenta en las políticas de formación y actualización de los docentes (Convenio Interadministrativo 079 IDEP / UN 2009).

Para obtener información actualizada y confiable sobre los temas abordados en este estudio, se diseñaron y utilizaron dos instrumentos: 1) grupos focales con rectores y coordinadores de colegios, docentes de primaria y secundaria, y estudiantes de los grados séptimo a undécimo (ver Apéndice 4, CD); 2) una encuesta a una muestra representativa de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá, para la cual se tomó un poco más de la cuarta parte de las instituciones educativas oficiales y cerca del 13% de docentes del Distrito capital (Apéndice 1, Anexo 1 y 2, CD).

Adicionalmente, se hizo una síntesis analítica de estudios relativamente recientes sobre los temas abordados en esta investigación. Y, para efectos comparativos, se tuvieron en cuenta, de un lado, el estudio de Emilio Tenti sobre *La condición docente* en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay (Tenti 2005); y, de otro lado, tres encuestas: la Encuesta de Culturas Públicas Bogotá 2007 y 2009, la Encuesta de Cultura Política (DANE 2008) y la Encuesta de Ingresos y Gastos (DANE 2006-2008).

Por otra parte, se recopiló y utilizó la información disponible sobre la planta docente de Bogotá, y se hizo una síntesis de la legislación nacional y distrital relacionada con el ejercicio de la profesión docente. En la medida de lo posible, en este estudio se comparan los resultados de la Encuesta Docente Bogotá 2009 (EDB 2009) con datos e hipótesis de otros estudios sobre temas similares.

Creemos que este estudio permite darles una base más sólida al diseño y la ejecución de políticas y programas relacionados con la formación de los docentes, el ejercicio práctico de la enseñanza en los colegios oficiales, la calidad de la educación estatal, la convivencia escolar y el bienestar de los miembros de las comunidades educativas, y a otros temas relevantes para la educación en Colombia y particularmente en Bogotá.



Marco de referencia y enfoque conceptual

Para la delimitación de los temas de este estudio, se hizo una revisión bibliográfica, que se fue ampliando durante la investigación. También se recopiló y examinó la legislación que regula la actividad docente en el país.

El diseño de las herramientas utilizadas por el equipo de la Universidad Nacional implicó la elaboración de un marco conceptual consistente en definiciones de las variables y los indicadores de la Encuesta Docente Bogotá 2009 (EDB 2009).

Aunque este informe está centrado en una descripción analítica de los principales resultados de la Encuesta Docente, es pertinente hacer explícito no sólo el marco conceptual de la Encuesta, sino también una reflexión crítica sobre la bibliografía consultada y una síntesis del marco normativo del oficio docente en el país.

Aportes de investigaciones y reflexiones sobre el oficio docente

En las últimas dos décadas, tanto en el país como a nivel internacional, se han presentado importantes desarrollos conceptuales e investigativos sobre el oficio docente, aunque, hay que decirlo, son pocos los que se sustentan en trabajos empíricos y muchos en los que son recurrentes las opiniones ideologizadas. En el país, un buen número de los trabajos sobre los maestros —muchos realizados por los mismos docentes— se desarrollaron a partir de la década de los ochenta como parte del Movi-

miento Pedagógico, cuyo principal objetivo fue la transformación de la identidad y las prácticas docentes, y del cual participaron la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), grupos de reflexión pedagógica de docentes, organismos no gubernamentales y grupos de investigación universitarios. A continuación, y de manera necesariamente esquemática, presentamos algunos aportes de los estudios que fueron de especial utilidad en el desarrollo de este trabajo.

Nuevos sujetos, nuevos escenarios

Los trabajos y reflexiones de algunos estudiosos¹ señalan un conjunto de transformaciones culturales y sociales que han problematizado el oficio docente y han generado un creciente malestar o incertidumbre entre los maestros. Entre estos cambios cabe destacar los siguientes:

- La masificación de la educación primaria y secundaria, que tanto en Colombia como a nivel internacional ha sido vista por algunos como uno de los principales factores explicativos de los problemas de calidad, deserción y disciplina, entre otras razones por haber incluido en el sistema escolar a grupos sociales considerados de bajos niveles de capital cultural y poco “socializados”.
- Las aceleradas innovaciones en los campos de la tecnología y el conocimiento que tienen como efecto que los docentes se sientan “desbordados” (Hargreaves 2005: 30).
- La aparición de nuevas tecnologías y nuevos escenarios de formación, incluso antagónicos a la escuela —medios masivos de comunicación, tecnologías de la información, grupos de pares, entre otros—, que para algunos estudiosos ha implicado una *crisis de la escuela*, en tanto institución privilegiada por la modernidad para las prácticas formativas de saber y la sociabilidad.
- La pluralización de formas de vida, saberes, sexualidades y valores; y el surgimiento de signos de debilitamiento de las *certezas de la modernidad*, así como de las concepciones de la sociedad, la ética y la ciencia como algo “homogéneo” y “común”.

1. Ver: Beck (2002), Bello y Arellano (1997), Cepal (2004), Cohen (1994), DABS (2003), Dubet (2006), Dubet y Martuccelli (1998), Gómez y González (2003), Hargreaves (2005), Hopenhayn (2002), Martín-Barbero (2000, 2003), Mead (1990), Reguillo (1995 y 2000), Rueda (2008), Sáenz (2007), Tedesco (2001), Tenti (2005).

– La asimetría entre la temporalidad “lenta” de la escuela y el veloz ritmo de la sociedad, y en particular de la juventud contemporánea (Parra 1986: 291-292).

– Los nuevos asuntos de los que se debe hacer cargo la escuela —crecientes desigualdades sociales, educación sexual, prevención de conductas riesgosas, “aprender a vivir”, entre muchas otros—, sin que existan consensos sobre la legitimidad de que entren en este ámbito.

– Relacionada de manera estrecha con las transformaciones anteriores, estaría la configuración de nuevas subjetividades infantiles y juveniles. A partir de éstas, tanto estudiantes como docentes se estarían enfrentando a limitaciones de los saberes escolares institucionales en el propósito de preparar a niños y jóvenes para unas formas de vida y unas configuraciones sociales radicalmente diferentes a las del mundo de sus antecesores.

Transformaciones en las regulaciones y las prácticas de saber de los maestros

En el país se ha indagado y reflexionado con especial intensidad sobre las transformaciones ocurridas en las últimas décadas en las condiciones de autonomía y en las prácticas de saber que fundamentan la labor de los maestros.

Un tema específico en las reflexiones nacionales ha sido la relación entre la autonomía del maestro en tanto intelectual y los saberes que deben fundamentar sus prácticas. Es así como, a partir de las elaboraciones seminales de Olga Lucía Zuluaga (1987), de los trabajos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y los de diversos grupos de maestros, se ha conceptualizado el *saber pedagógico* como un saber específico —y con una historicidad propia— de los docentes. Con base en éste, los docentes podrían potenciar sus reflexiones sobre sus prácticas y dialogar con —y no simplemente ser “orientados” o “conducidos” por— los saberes expertos de las ciencias de la educación: administración educativa, psicología educativa, sociología educativa, entre otras (Noguera 2005, Suárez 2002, Zuluaga *et al.* 1988a).

Otra línea de conceptualización, igualmente importante que la anterior en el escenario del Movimiento Pedagógico de los años ochenta y con impactos duraderos, es la del Grupo Federici, que centró sus análisis en las indeseables imposiciones sobre la autonomía de las prácticas de enseñanza. Esto como resultado de las excesivas regulaciones del diseño

curricular de la *tecnología educativa* que el Ministerio de Educación intentó imponer en el país, y con el que buscaba implementar en las escuelas lo que se denominó un “currículo a prueba de maestros”, esto es, un diseño minucioso y homogéneo sobre lo que debían enseñar y cómo debían hacerlo (Mockus *et al.* 1985).

En años más recientes, el tema de la autonomía de los docentes ha seguido siendo parte del debate académico y público en el país, en especial en relación con las políticas estatales. Dicho debate se ha concentrado en dos temas centrales hacia los cuales el sindicato de maestros ha dirigido sus críticas y movilizaciones.

En primer lugar, el planteado hace ya más de dos décadas por Zubieta y González (1986) sobre el énfasis estatal en la *eficiencia de la educación*, esto es, en la rentabilidad de la inversión y la austeridad fiscal. A partir de estos criterios meramente económicos, las prácticas de enseñanza se habrían visto reguladas, tanto simbólica como empíricamente, en función de indicadores de eficiencia (parámetros sobre cuántos alumnos debe atender cada docente, costo por alumno, tasas de repetición, entre otros). Ante estas regulaciones, como también lo han señalado reflexiones internacionales, muchos maestros se estarían sintiendo juzgados y culpabilizados por asuntos que nada tienen que ver con su vocación pedagógica de generar pasión por el saber.

En segundo lugar, el tema de la evaluación de los docentes en ejercicio, alrededor del cual se han librado muchas de las batallas entre Fecode y el Ministerio de Educación Nacional. La principal de ellas se dio por la introducción de las evaluaciones en el Plan de Desarrollo Nacional del gobierno de Pastrana, en 1999, y se pusieron sobre el tapete los principales argumentos a favor y en contra que, en buena medida, siguen vigentes en el debate nacional. Desde el Estado se ha argumentado que la evaluación es un instrumento indispensable para garantizar la calidad del cuerpo docente y de la educación pública, así como para regular su ascenso en el escalafón. En cambio, para Fecode se trataría de una medida impuesta por agencias multilaterales, que atenta contra la autonomía de los docentes, que tiene un carácter exclusivamente punitivo y obedece más a criterios fiscales (hacer más difícil el ascenso en el escalafón) que de calidad (Fecode 1999 y Mora 1999). Tanto Fecode como algunos académicos y grupos de reflexión de los maestros han planteado diversas críticas al diseño y los contenidos de las pruebas evaluativas. Las principales han sido, en primer lugar, que no le dan suficiente peso a la dimensión pedagógica; y, en segundo lugar,

que una prueba escrita no es la forma idónea de evaluar la complejidad de las prácticas de enseñanza. Sobre esto último, el profesor José Granés, miembro del Grupo Federici, planteó en su momento que la evaluación de los docentes debería tener en cuenta tres dimensiones de la práctica pedagógica: su dimensión cognitiva y comunicativa, su dimensión ética y su dimensión estética (Granés 1999: 42-43).

Trabajos internacionales recientes problematizan también los efectos negativos de las regulaciones estatales e institucionales sobre las prácticas y la autoimagen de los maestros. Destacamos los del sociólogo británico Stephen Ball, quien incluye entre los efectos de lo que denomina un régimen “gerencialista” y “postprofesional”, instaurado por las políticas educativas de “aseguramiento de la calidad” de las últimas décadas, los siguientes: el debilitamiento del compromiso ético de los maestros con su trabajo, en tanto dichas políticas tienden a generar un sacrificio del “compromiso y la experiencia a favor del efecto y el desempeño” (Ball 2003a: 94); la negación de la “adecuada incertidumbre” colectiva propia del oficio docente que tiende a interiorizarse (89); así como la desvalorización del presente por la búsqueda de resultados futuros.

Desde una perspectiva cercana a la de Ball, Hargreaves (2005) subraya algunos efectos negativos de las nuevas políticas impuestas “desde arriba”, sin la participación efectiva de los docentes, sobre las formas en que éstos interactúan en las escuelas. De una parte, estaría la *colegialidad artificial*, reglamentada por la administración y de carácter obligatorio, por medio de la cual “se exige o ‘persuade’ a los profesores para que trabajen juntos a fin de implementar lo ordenado por otros” (Hargreaves 2005: 221). De otra parte, una tendencia hacia ciertas formas de *individualismo*, como efecto de modos de administración de las escuelas y de evaluación de los docentes que promueven más la competencia y el desempeño individual que prácticas de trabajo colectivo que tengan sentido para ellos. Se trataría del individualismo como refugio, en respuesta a limitaciones en las formas de administrar los colegios; o ante contingencias cotidianas de su oficio, tales como “los objetivos difusos de su tarea y las crecientes presiones y expectativas externas respecto a la rendición de cuentas” (198).

Algunos estudios nacionales son igualmente críticos acerca de los efectos de las políticas recientes de intervención del Estado en las prácticas docentes por medio de regulaciones, tanto de las instituciones educativas como de los docentes.

Un primer trabajo, que indicaría la presencia de colegialidades artificiales en los colegios del país y que permite visibilizar dinámicas institucionales, es el de Ávila y Camargo (1999) sobre la formulación *obligatoria*, por parte de los colegios, de los proyectos educativos institucionales (PEI). De acuerdo con otros analistas y estudiosos, los propósitos de la norma están bien encaminados en tanto buscan una mayor identidad y autonomía institucional, así como la participación de la comunidad educativa, que en algunos casos ha logrado dinamizar y cohesionar a los docentes y los colegios. Sin embargo, señalan que en la práctica su implementación ha sido problemática por un conjunto de características de las prácticas institucionales de los colegios. En primer lugar, la escasa participación de los padres de familia y los estudiantes en las diferentes decisiones de las instituciones educativas. En segundo lugar, porque su diseño ha tendido a ser concebido por los directivos y los docentes como un requisito formal con escasos efectos sobre las prácticas educativas. En este sentido, los autores encontraron que los docentes suelen percibir los PEI como una tarea más: “El PEI aparece como una abstracción, flotando sobre la realidad escolar, desconectada del trabajo cotidiano, que la consume en una actividad que no da descanso y que le absorbe demasiada energía” (Ávila y Camargo 1999: 98). Una de las principales consecuencias del carácter formal del proceso de diseño de los PEI ha sido que, más que recoger las discusiones de la comunidad educativa, tienden a reflejar consensos artificiales. En muchos casos se han convertido en formas “de ajustar o avalar decisiones previas no acordadas ni tomadas por el grupo mayoritario de actores, pero sí deseadas por grupos minoritarios que ejercen el poder” (100).

A nuestro juicio, en buena medida los problemas referidos sobre el diseño y legitimidad de los PEI tienen que ver con un asunto de identidad pedagógica en los colegios públicos, en tanto no ha existido una política clara a partir de la cual se vinculen y trasladen los docentes a los colegios, en función de afinidades pedagógicas, que no en función de criterios clientelistas y de cobertura.

Un segundo estudio de Ávila y Sáenz (2009) describe el problemático campo en el que se inscriben las prácticas de los directivos docentes y docentes. Una de las líneas de fuerza más intensas son las regulaciones estatales y los nuevos requerimientos de gestión externa que se hacen a los rectores —para responder a las exigencias de las regulaciones estatales, a fin de conseguir recursos adicionales—, que los sacan de la vida institucional y hacen que se disminuya su liderazgo pedagógico. El principal

efecto de esto es el debilitamiento de la reflexión y cohesión pedagógica de los colegios.

A pesar de las condiciones institucionales señaladas en estos estudios, hay otras investigaciones que indican que el inusitado dinamismo generado por el Movimiento Pedagógico en la reflexión pedagógica colectiva entre los docentes sigue vigente en alguna medida. Como señala Escobar (2008), en el caso de los maestros bogotanos, éstos desarrollan investigaciones sobre sus prácticas encaminadas a resolver problemas de la enseñanza y el aprendizaje y a la formulación de nuevos planes de estudio. Por su parte, Aguilar (1998) argumenta que entre los maestros colombianos se pueden identificar dos tipos de prácticas de innovación: las que buscan consolidar el proyecto de la modernidad a partir de su valoración del conocimiento y la ciencia, y que se enfocan predominantemente en el problema de la *transmisión de saberes*; y las que critican los criterios racionalistas y homogeneizadores del proyecto moderno, cuyo eje es la *acción comunicativa*. En relación con las innovaciones de los maestros bogotanos en el campo de las ciencias, Uson Jaeger (2003) señala que éstas toman la forma de experiencias institucionales o de redes, y que en función de sus perspectivas se pueden tipificar así: culturalistas, tecnológicas y socio-críticas. Otros dos trabajos, en el escenario de la Expedición Pedagógica, visibilizan la pluralidad de prácticas reflexivas y creativas de los docentes en la ciudad (Suárez 2003) y en el país (Unda 2002).

Malestar y salud mental

Para muchos investigadores nacionales e internacionales, las transformaciones y desafíos señalados en los dos apartados anteriores han tenido una serie de efectos negativos sobre el sentido de bienestar de los docentes, y han llevado a lo que algunos han denominado una *crisis de sentido* de la profesión, situación que ha sido acuñada como *malestar docente*. Entre los problemas que harían parte de esta situación, cabe resaltar los siguientes.

En primer lugar, y siguiendo a Hargreaves (2005), el sentimiento de culpa, que se habría convertido en una de las emociones más generalizadas entre los docentes, y que se desdoblaría en dos tipos: la *culpabilidad persecutoria* y la *culpabilidad depresiva*. La primera se refiere al tipo de exigencias y controles externos al maestro que definen unos objetivos, por lo general inalcanzables, en el sentido de que no pueden ser resueltos sólo por la escuela, y esto produce un sentimiento de frustración. La *culpabilidad depresiva*, por su parte, estaría relacionada con la docencia

como cuidado de los otros, lo que implica una alta carga afectiva: “Quizá alcance su máxima intensidad cuando nos damos cuenta de que podemos dañar o desatender a quienes están a nuestro cuidado, al no satisfacer sus necesidades o no prestarles suficiente atención” (Hargreaves 2005: 168).

Para el caso de Colombia, el estudio de Diazgranados, González y Jaramillo (2006) hace parte de un creciente número de investigaciones que resaltan la problemática de la “salud mental” de los docentes en el país. Como lo señalan las autoras: “La idea de que ‘los maestros de Bogotá se están enloqueciendo’ debido a las difíciles condiciones en las que ejercen su labor educativa ha aparecido en las noticias recientemente con mucha frecuencia” (45). Las autoras explican que, dentro de la literatura hispanoamericana que trata de la salud mental de los docentes, aparece como constante el tema del síndrome del *burnout* o síndrome de agotamiento. En el caso de los maestros se ha acuñado la categoría de “malestar docente”, la cual refiere muchas de las características del síndrome de *burnout*: “Malestar docente es, por lo tanto, el término que ha podido nombrar el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento” (Monge, 2002, citado en Diazgranados *et al.* 2006: 46).

De los resultados que arrojó nuestro estudio, resultan especialmente interesantes algunas autopercepciones de los docentes, que se expresan en frases como las siguientes: “al verdadero docente lo hace la vocación”, “la docencia es un apostolado”, “el docente es el hombre orquesta” y “el docente critica por oficio”. Cada uno de estos enunciados apunta a una concepción de la docencia como sacrificio, pero también hay una mirada crítica sobre el quehacer de los maestros y maestras.

También vale la pena subrayar los hallazgos sobre la manera como el docente percibe a sus colegas y como se representa a sí mismo. Al parecer, el docente de Bogotá está lejos de “enloquecer” debido al “difícil” contexto laboral. Según las autoras, los docentes han logrado desarrollar habilidades y han puesto en práctica una serie de estrategias que les permiten hacer frente a los problemas de su oficio. No obstante, lo que resulta relevante es que el maestro sitúa a sus colegas en un lugar de afectación negativa y en el momento de autodescribirse se sitúan por fuera de dicha situación crítica (el párrafo sólo se refiere secundariamente a las percepciones de los docentes)

La nunca adecuada formación

Son reiterativos los estudios y reflexiones que critican la formación inicial así como los programas de actualización de los docentes. En el país, para el caso de la formación inicial en escuelas normales y facultades de educación, entre muchos otros problemas, se han señalado: el carácter memorístico y la escasa relación con las prácticas (Tezanos 1985), el que no tengan en cuenta las diferencias regionales (Parra Sandoval 1986), el desconocimiento de los docentes en el diseño de las políticas para su formación (Torres 2004), la escisión entre docencia e investigación, la precariedad de su inserción en el mundo de las nuevas tecnologías de la información, las pocas exigencias en el proceso de admisión (Amaya de Ochoa 1997), y su falta de contemporaneidad en relación con los cambios sociales y culturales recientes². Desde la perspectiva de reconceptualizar la formación y la práctica de los maestros, en tanto intelectuales de la pedagogía, para Olga Lucía Zuluaga (2002) las facultades de educación estarían dominadas por prácticas caducas que se podrían resumir así:

– Un amorfismo conceptual que no fija límites ni pautas para la articulación de la pedagogía con otros saberes y ciencias (304).

– La imposibilidad de que el docente se reconozca en los saberes que difunden las facultades, pues allí es situado “en las condiciones de un intelectual subalterno, objeto de saber, objeto de medidas preventivas, objeto de vigilancia, objeto de legislación, objeto de categorías no pensadas en función de la enseñanza” (307-308).

– El desconocimiento de los maestros como un sujeto activo productor de saber: en su saber específico, en el de la relación del saber pedagógico con otros saberes prácticos e intelectuales, en el saber de sus relaciones con lo público y en el de sus relaciones con el deseo y la cotidianidad (314).

En cuanto a los programas de formación de los docentes en ejercicio en Bogotá, si bien a través de las políticas de la Secretaría de Educación se ha superado la caótica situación de inicios de los noventa, cuando los docentes podían tomar casi cualquier tipo de curso que les serviría para ascender en el escalafón⁴, subsisten dudas sobre la pertinencia de los cursos que

3. Es reveladora la valoración relativa que hacen los docentes de la formación que reciben. Según un estudio realizado por Boada (1999) sobre las representaciones de los maestros de su profesión, éstos consideran que el buen desempeño docente no depende tanto del ejercicio o del conocimiento de un saber específico, sino de la *vocación*, las *ganas* o la *experiencia*.

4. Sobre esta situación ver Álvarez (1996).

privilegian los maestros. Para ejemplificar esto, un funcionario del actual gobierno de la ciudad señaló que hay un número significativo de docentes que escogen cursos de educación sexual por encima de cursos sobre, por ejemplo, las didácticas de las asignaturas que enseñan.

La configuración de un nuevo tipo de docente: el maestro contemporáneo

En contraposición a la imagen pesimista que queda del balance de los anteriores temas, varios estudios y reflexiones señalan que en el país se está configurando un nuevo tipo de docente, que ya no sería el tan estereotipado *maestro tradicional*, responsabilizado desde los años veinte del siglo pasado por la falta de progreso de la educación nacional (Sáenz, Saldarriaga y Ospina 1997), y que para algunos ya no sería tampoco un *maestro moderno*, sino más bien un *maestro contemporáneo*.

En primer lugar, algunos investigadores han constatado la configuración en las últimas dos décadas de lo que podemos denominar un maestro democrático, esto es, un maestro que reconoce a los estudiantes como sujetos sociales, activos y participativos, y empeñado en generar, por medio de los PEI, los manuales de convivencia y el gobierno escolar, una “cultura democrática en la escuela” (Aguilar y Betancourt 2001: 237).

En segundo lugar, en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional y la Expedición Pedagógica de Bogotá, los investigadores y maestros que hicieron parte de estos recorridos por los colegios del país resaltan la fortaleza de grupos y redes pedagógicas de los maestros, la pluralidad reflexiva y experimental de las prácticas docentes y su carácter innovador, creativo y crítico, a pesar de que ejercen en condiciones políticas, institucionales y de orden público adversas (Martínez Boom y Unda 1998, Suárez 2003, Unda 2002).

Por su parte, Oscar Saldarriaga (2003) señala la emergencia en el país de un *maestro contemporáneo* diferenciado del *maestro clásico* y del *maestro moderno*. Para Saldarriaga, el ideal del maestro clásico, que se sitúa en el periodo de restauración católica en Colombia (1886-1930), se definiría por la formación del hombre del humanismo católico, que debe ser ante todo “un buen fiel” (262). Se trataría de un maestro a la vez artista y apóstol, cuyas prácticas se ubicarían en una tensión central, “entre ética y técnica (lo valorativo y lo racional-instrumental)” (275).

El maestro moderno de la República Liberal (1930-1946) sería un formador de “la sociedad”, es decir, del sujeto del humanismo liberal, que debía caracterizarse por “su capacidad de integrarse en los colectivos sociales en los que se enmarca” (Saldarriaga 2003: 262). En términos ideales, tendría un concepto democrático de la cultura “como algo que todos poseen” (283), no obstante la separación entre “alta cultura” y “cultura popular”. En esta separación residiría la principal tensión del maestro moderno, entre los esfuerzos por reivindicar la cultura popular y, al mismo tiempo, establecer como fin de la educación el acceso a la “alta cultura”. En el modo moderno de ser maestro se presentaría una separación entre enseñar y aprender: “Se ha desplazado el foco de atención desde lo que debe hacer el maestro hacia cómo aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñar-aprender, al segundo sobre la primera” (286-287).

Por último, el maestro contemporáneo, definido como tipo-ideal a partir de las concepciones pedagógicas de Antanas Mockus, sería un formador del ciudadano, sujeto “al mismo tiempo individual y colectivo”, cuya ciudadanía no es sólo moral sino política, y cuyo escenario es la ciudad (Saldarriaga 2003: 261-263). Estos tres modos de ser maestro estarían superpuestos en las prácticas actuales.

El oficio del maestro al “modo contemporáneo” se enmarca en un cambio en las funciones asignadas a la educación y a la escuela. El contexto histórico de esta transformación corresponde al reconocimiento del “multiculturalismo” en Colombia que quedó expresado en la Constitución de 1991. Se presenta entonces un cambio en el concepto de cultura, en la medida en que se admite la existencia de múltiples culturas que expresan visiones de mundo diferentes. En el modo contemporáneo de ser maestro, también se transforma el discurso sobre la pedagogía, que ahora es elaborado por investigadores ajenos a la escuela: “Se propone que la pedagogía sea el eje de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, pero que también ella reelabore las nociones entre escuela, cultura y ciudad” (Saldarriaga 2003: 294). Dentro de las funciones asignadas a la escuela, se encuentra la de formar y construir “comunidades identitarias locales” y el tejido de la sociedad civil. Cabe destacar también el papel que juegan en este contexto las nuevas tecnologías de la comunicación para la educación y la escuela. En lo que se refiere a la relación entre teoría y práctica, Saldarriaga señala cómo entran en conflicto la pedagogía como teorización hecha por investigadores que no pertenecen a la escuela, y el saber y la práctica de los maestros.

En continuidad con la idea de Saldarriaga sobre la emergencia de un “maestro contemporáneo” en el país, Alberto Martínez y Pilar Unda (2000) describen una serie de cambios en múltiples órdenes, los cuales repercuten en las formas como se están configurando los maestros en el país. Entre dichos cambios, los autores encuentran que las reflexiones académicas se han centrado principalmente en tres campos: 1) La sociedad del conocimiento; se trata de la serie de análisis en los que se reconoce el conocimiento como el principal capital dinamizador de las sociedades en el futuro. 2) El medio ambiente; se trata de la serie de discursos que denuncian los antagonismos entre el desarrollo sostenible y las actuales condiciones de producción. 3) La reflexión sobre la ciudad; se trata de las consideraciones sobre cómo “vivir” en la urbe, las cuales se preguntan por ésta como un dispositivo estético y educativo.

Los autores identifican una serie de acercamientos académicos en las principales revistas de educación del país, donde identifican varias propuestas sobre la posición que ocupa, o debe ocupar, el maestro en la época contemporánea. En primer lugar, la *postura nostálgica* que busca brindarle certidumbre al oficio del maestro apelando al pasado. En segundo lugar, la *visión esperanzadora del maestro*, que pone “el acento en las nuevas posibilidades de la formación docente, convirtiendo las actuales dinámicas en un acto de fe en la renovación” (Martínez y Unda 2000: 124). En tercer lugar, la postura de *sincronía y función*, que “trata de ir en sincronía con los cambios, marchando sin perderles el paso y respondiendo a sus exigencias con la mayor eficacia” (124). Por último, la *perspectiva contemporánea*, que busca asumir la incertidumbre como posibilidad de creación: “Es el maestro que es capaz de producirse a sí mismo o inventarse a sí mismo y en donde él y su práctica se constituyen en campo de experimentación” (126).

Cualidades y roles del docente según la ley

En este apartado se hará una aproximación al papel que, de acuerdo con la ley, deben cumplir los maestros colombianos. Este ejercicio puede constituir un buen punto de contraste con la percepción de los docentes del sector público sobre su oficio, de acuerdo con lo que respondieron en la Encuesta Docente Bogotá 2009 (EDB2009). Para este propósito, se parte de la Constitución colombiana, y luego se examinan la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), los cambios introducidos por la Ley 715 de 2001 y el Estatuto de Profesionalización Docente, en sus versiones de 1979 (Decreto-ley 2277) y 2002 (Decreto 1278).

La idoneidad del maestro

En la Constitución Política de Colombia, en su artículo 68, se establecen de manera general las características que, por ley, deben tener los maestros: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida *idoneidad* ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Resaltamos el término *idoneidad*, por cuanto es retomado en varias oportunidades por la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), así como por la legislación sobre educación en general. Desde ya se puede decir que en ésta se entiende por idoneidad la capacidad del maestro para enseñar el área de su competencia, pero también para responder a unas expectativas sociales que se extienden, por ejemplo, a la ética y la moral. De aquí que la idoneidad se divida en *profesional* y *ética*:

Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional. El cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en las causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente, darán lugar a presunción de idoneidad ética (Ley 115 de 1994, artículo 119, capítulo 3, título 6)

Al considerar el primer aspecto, la *idoneidad* profesional, vale la pena subrayar la responsabilidad atribuida al Estado en lo relacionado con la “cualificación y formación” de los docentes, esto es, con su profesionalización, aspecto reiterativo en la legislación. Esto implica que los maestros estén vinculados a procesos de investigación en distintas áreas del conocimiento, y al día en lo que a herramientas tecnológicas se refiere. En el artículo 4 (título 1) de la Ley General de Educación, sobre la “Calidad y cubrimiento del servicio”, se estipula que:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

A partir de estos elementos se pueden entender los altos fines que se asignan a la educación, dentro de los que se encuentran: “La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (título 1, artículo 5).

Con respecto al segundo factor mencionado, esto es, la *idoneidad ética* del maestro, hay que detenerse en el artículo 25 de la Ley General de Educación, sobre la “Formación ética y moral” (título 2, capítulo 1, sección 3). Aquí se determina que en el establecimiento educativo se promoverá “la formación ética y moral”, y que uno de los modos de lograrlo es el “comportamiento honesto de directivos, educadores, y personal administrativo”. Estos aspectos se retomarán en el capítulo 8, sobre los “Valores asociados al ejercicio docente y al comportamiento ciudadano”.

Hasta aquí se puede decir que la Constitución y la Ley General de Educación proponen una suerte de imagen integral del maestro, y es posible deducir que, por la compleja función que se le asigna, debe estar en permanente proceso de actualización y capacitación. De aquí que la Ley dedique el capítulo 3 del título 6 precisamente a la “Formación de educadores”. Los fines de esta formación, contenidos en el artículo 109, involucran varios aspectos:

- a. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d. Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Los siguientes artículos de la Ley también están dedicados a distintos aspectos del proceso de formación de los maestros. En el 110, sobre el “Mejoramiento profesional”, se establece como función del Gobierno crear las condiciones para el mejoramiento de la calidad de los docentes. En el artículo 111 se señala de modo explícito los fines y alcances del proceso:

La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de postgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley. Los programas para ascenso en el escalafón docente deberán ser ofrecidos por una institución de educación superior, o al menos bajo su tutoría. Estos programas tendrán que estar relacionados con las

áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica.

Para finalizar, es importante señalar otra de las cualidades que debe adquirir el maestro en su proceso de formación y que se infiere de la Ley 115: ser capaz de adaptarse a las particularidades del contexto en el que enseña y de los educandos, y actuar conforme a ellas. No se debe olvidar, por ejemplo, que la Ley General de Educación señala, a propósito de la educación media técnica, que “las especialidades que ofrezcan los distintos establecimientos educativos deben corresponder a las necesidades regionales” (artículo 32, título 2, capítulo 1, sección 4); asimismo, el título 3 está dedicado a la educación para grupos poblacionales específicos (personas con limitaciones o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, población campesina y personas en proceso de rehabilitación social).

La evaluación como regulador del oficio del docente

Cabría preguntarse ahora cómo se determina si el educador cumple con las responsabilidades que le asigna la ley. Es importante tener en cuenta que la evaluación se constituye, en la Ley 115, en el mecanismo por excelencia para verificar si la meta de calidad de la educación planteada a las instituciones se ha cumplido. El capítulo 3 del título 4 se refiere justamente a este proceso, que involucra a varios de los integrantes de la comunidad educativa. El artículo 80 trata sobre el Servicio Nacional de Evaluación de la Educación, que “diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio”. En el artículo 81 se alude específicamente a los procesos de evaluación que deben seguir los educadores:

[...] los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años, según la reglamentación que expida el Gobierno nacional.

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en tiempo máximo de un año, no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el Estatuto Docente.

No está de más recordar en este punto el desafortunado resultado obtenido por los maestros en las pruebas de conocimientos presentadas en junio de 2009, en las que se *rajaron* cerca del 40%. Este asunto se retomará en el capítulo 11, a propósito del capital cultural de los docentes.

***La Ley 715 de 2001:
aspectos administrativos del oficio docente***

Otro hito importante en materia de legislación en educación en Colombia, en lo que atañe al perfil del maestro, es la Ley 715 de 2001. En el capítulo 1, dedicado a las “competencias de la nación”, se alude a la definición y establecimiento de “mecanismos para la calidad de la educación” (artículo 5.6) y a la “reglamentación de concursos que rigen para la carrera docente” (5.7). Así mismo, se asigna a la nación la responsabilidad de crear y poner en funcionamiento los “mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente”. Rosa Ávila, en su tesis *La configuración del campo del rector en el contexto de las políticas educativas recientes* (2008), aclara que los instrumentos destinados a medir la calidad de la educación fueron, por ejemplo, la definición de estándares curriculares y la evaluación por competencias. Esto —y en general el espíritu de la ley— fue interpretado por el magisterio como un retroceso con respecto a la autonomía que en este ámbito había dado la Ley General de Educación a las instituciones educativas. De aquí que la Ley 715 sea considerada como una suerte de “contrarreforma” (Ávila 2008: 16).

Lo anterior se relaciona, como explica Ávila, con que, mientras en la Ley 115 la autonomía quería decir autonomía académica, en la Ley 715 se alude con ello más bien a la autonomía financiera (8). Se puede agregar que la educación es entendida aquí en términos de administración. Incluso los aspectos que atañen a los docentes y a la calidad de la educación son entendidos en este sentido. Por ejemplo, en el capítulo II, “Competencias de las entidades territoriales”, se establece que a los departamentos les corresponde “administrar [...] las instituciones educativas y el personal docente y administrativo de los planteles educativos [...]” (art. 6.2.3). A este fin se orientan los concursos para elección del personal. Hay que añadir que las entidades territoriales constituyen la segunda instancia que evalúa el desempeño de directivos y docentes según la ley (6.2.6).

Así mismo, al hablar de calidad de la educación se hace un énfasis en el problema económico, como cuando se indica que a los departamentos les compete “participar con recursos”, entre otros aspectos, en los programas

y proyectos educativos relacionados con el mejoramiento de la calidad. Cabe aclarar que la calidad es puesta en el mismo nivel de otros problemas relacionados con la asignación de recursos, como la infraestructura y la dotación (6.2.4).

También se puede agregar que en la Ley 715 se alude a los docentes y directivos como parte de los recursos a distribuir, de acuerdo con la “población atendida y por atender, en condiciones de eficiencia” (6.2.11). Y aunque la EDB 2009 no estuvo orientada a directivos docentes, es importante anotar brevemente que el artículo 10 de la ley está destinado a establecer las “Funciones de rectores o directores” de las instituciones educativas públicas, y a propósito Rosa Ávila apunta que mientras la legislación en general sobre educación en Colombia tiene frente al rector “una expectativa de liderazgo democrático —introducida por la Ley General de Educación—”, la Ley 715 lo concibe más bien como un “gerente empresarial” (2008: 9). Cabe recordar que los rectores que participaron en los grupos focales coincidieron en este punto, y expresaron, casi como una queja, que su papel académico se ha desdibujado en pro de la demanda que se les hace de fungir como administradores de las instituciones educativas para las cuales trabajan, funciones que, por otra parte, demandan gran parte de su tiempo (Ver Anexo 9, del CD).

El maestro del sector público en el Estatuto Docente

Decreto-ley 2277: énfasis en lo humano

La sección 3 del Decreto-ley 2277 (1979), sobre los “Deberes y prohibiciones”, permite avanzar en la comprensión del ideal de maestro que se esperaba en el antiguo Estatuto. Los deberes no están relacionados con la calidad académica del docente, sino más bien con sus cualidades humanas (por ejemplo, ser cortés y solidario), su conducta pública (que debe ser “acorde con el decoro y la dignidad del cargo”), su responsabilidad en el cargo (cumplir los horarios, obedecer las órdenes de “sus superiores jerárquicos”, cuidar los elementos a su cargo) y lo que podríamos llamar tentativamente sus *valores patrios* (“cumplir la Constitución y las leyes de Colombia”, “inculcar en los educandos el amor a los valores históricos y culturales de la nación y el respeto a los símbolos patrios”) (ver artículo 44). Igualmente, en el artículo 46 se establecen los comportamientos del docente calificados como “mala conducta”, y que dan lugar a sanciones o a la destitución definitiva. Por cuanto contribuyen al propósito de este ejercicio, vale la pena transcribir los numerales en su totalidad:

- a) La asistencia habitual al sitio de trabajo en estado de embriaguez o la toxicomanía.
- b) *El homosexualismo* o la práctica de aberraciones sexuales.
- c) La malversación de fondos y bienes escolares o cooperativas.
- d) El tráfico con calificaciones, certificados de estudio, de trabajo, o documentos públicos.
- e) La aplicación de castigos denigrantes o físicos a los educandos.
- f) El incumplimiento sistemático de los deberes y la violación reiterada de las prohibiciones.
- g) El ser condenado por delito o delitos dolosos.
- h) El uso de documentos o informaciones falsas para inscripción o ascenso en el escalafón, o para obtener nombramientos, traslados, licencias o comisiones.
- i) El abandono del cargo.
- j) La utilización de la cátedra para hacer proselitismo político.

Llama la atención que en el apartado sobre los derechos de los docentes (artículo 36) se establezca que no serán discriminados por sus creencias políticas o religiosas, ni por su condición social o racial, pero sí por su orientación sexual.

En el capítulo 6 del decreto, destinado a la capacitación, se recalca la importancia otorgada por la legislación colombiana al proceso de formación de los docentes, conducente a “elevar su nivel académico”. En el Estatuto se aclara que los cursos de capacitación tienen como objetivos “profesionalizar a los educadores sin título docente, que se encuentran en servicio”; realizar actualizaciones en el área académica, administrativa o legislativa; especializar al maestro en su área de enseñanza; y mejorar profesionalmente para ascender en el escalafón (artículo 57). Para este propósito, se alude a la creación de un Sistema Nacional de Capacitación que genere las condiciones para que este derecho de los docentes se cumpla. Esto es competencia del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de Educación seccionales y las universidades públicas.

Decreto 1278 o Estatuto de Profesionalización Docente: énfasis en las competencias

Inicialmente se plantea como objetivo alcanzar “una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”, para lo que se requiere maestros idóneos, lo que se determina a partir de su “formación, experiencia, desempeño y competencias”. Posteriormente, en el artículo 4, se encuentra un aspecto novedoso con relación al Estatuto de 1979, y es la definición de lo que se entiende por “función docente”, que no sólo abarca aspectos relacionados con lo académico, sino un amplio rango de actividades:

[...] implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional [...] 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.

El tipo de docente contemplado en este nuevo estatuto se vinculará ahora al servicio educativo estatal previa participación en el “concurso de méritos”, al cual podrán presentarse licenciados, profesionales en diversas áreas y normalistas superiores. El artículo 8 especifica los aspectos que son evaluados por medio del concurso: “Aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad”. De ello dependerá su clasificación en el “listado de elegible”, esto es, de los aspirantes considerados más aptos para ocupar el cargo de docentes del sector oficial.

El concurso no es la única etapa que debe superar el aspirante. Una vez elegido por sus resultados, el nuevo docente debe pasar por un periodo de prueba “hasta culminar el correspondiente año escolar en el cual fue nombrado, siempre y cuando haya desempeñado el cargo por lo menos durante cuatro meses”. Al cabo de este tiempo, debe presentar “una eva-

luación de desempeño laboral y de competencias”, que determinará su permanencia. Si aprueba, es entonces cuando comienza su “derecho de carrera” y puede ser inscrito en el escalafón docente.

Cabe enfatizar que la evaluación adquiere una importancia notoria en el nuevo Estatuto. Permanecer en la carrera docente está ligado a “la evaluación permanente”, orientada a verificar “que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado” (artículo 26)⁴. Las evaluaciones, además de determinar quién debe salir del sistema de educación oficial, según el artículo 28 están orientadas también a: que el educador se comprometa en su proceso de formación, conocer los méritos de docentes y directivos, “detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño”, y estimular a quienes alcancen mejores niveles.

Con respecto a la carrera docente, la definición se diferencia de la dada en el escalafón antiguo por el énfasis que en éste se hace en “el carácter profesional” de los maestros, lo que remite a la idea de las competencias y al “mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón” (artículo 16). Al tiempo que se garantiza de este modo el ingreso y permanencia de los docentes “más idóneos”, se exige de éstos “una conducta intachable y un nivel satisfactorio de desempeño y competencias” (artículo 17). El artículo 19 define lo que se entiende en este Decreto por idoneidad: “Encierra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente”.

El capítulo 5, “Derechos, deberes, prohibiciones, inhabilidades e incompatibilidades”, como en el Estatuto anterior, reitera que el docente debe ser portador de “principios y valores” (artículo 39), y debe acogerse al “marco ético de la profesión docente”, que le exige “idoneidad académica

4. El decreto diferencia tres tipos de evaluación: 1) De periodo de prueba (se hace al final de cada año académico, “y comprenderá desempeño y competencias específicas” —ver artículo 31—; 2) de desempeño anual, que pondera el “grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades” propias del cargo —ver artículo 32—; y 3) de competencias, que debe realizarse máximo cada seis años, aunque un maestro o directivo que busque ascender en el escalafón puede presentarla voluntariamente cuando así lo desee.

y moral” (artículo 40). Es de destacar que si bien el listado de deberes es casi idéntico al del Estatuto anterior, el listado de prohibiciones (que se reprodujo íntegro en el caso del Estatuto del 79) se incrementa considerablemente, e incluye aspectos como porte de armas, realización de actividades no relacionadas con la docencia durante la jornada laboral, entre otros. También hay que resaltar que aquí ya no se habla del homosexualismo como un impedimento para ejercer la docencia; tal punto fue matizado de modo que se prohíbe a los profesores: “Realizar o ejecutar con sus educandos acciones o conductas que atenten contra la libertad y el pudor sexual de los mismos, o acosar sexualmente a sus alumnos” (artículo 42).

Además de las prohibiciones, el nuevo Estatuto contempla las “inhabilitaciones” que impiden ejercer el oficio docente: padecer una enfermedad infectocontagiosa que represente un peligro para los demás miembros de la comunidad educativa; no estar “en el pleno” goce las facultades mentales, según diagnóstico de un psiquiatra; consumir persistentemente alcohol o sustancias psicoactivas, o tener “trastornos graves de la conducta” (artículo 44). Esto es relevante pues añade nuevos elementos a lo que se espera de un docente, y es evidente el énfasis que ahora se hace en lo que se podría llamar su “salud emocional”, no considerada en el Estatuto del 79. El docente entonces, además de su calidad académica y de sus valores morales y cívicos, debe ser una persona mental y emocionalmente equilibrada.

A manera de conclusión

Proponemos, para finalizar, la siguiente lista de cualidades que debería tener el maestro colombiano, de acuerdo con las leyes que rigen su labor: ser un profesional cualificado, esto es, conocedor del área que enseña, así como de la teoría y la práctica pedagógica; estar interesado permanentemente por su capacitación y actualización; ser portador de valores éticos y morales, y formador de sus estudiantes en estos aspectos; actuar dentro de la legalidad y las disposiciones democráticas, y también formar a los educandos en este sentido; caracterizarse por su buena conducta, por ser honrado, respetuoso, y cumplir sus deberes y obligaciones; ser capaz de adaptarse y responder a condiciones regionales particulares y a grupos poblacionales específicos. En definitiva, estar en condiciones de someterse y salir adelante de cualquier evaluación, no sólo de competencias, para ascender en su profesión, sino ante la sociedad que espera de los docentes los mejores resultados, por cuanto son los formadores de sus hijos.

Marco conceptual de la Encuesta Docente Bogotá 2009

Temas, conceptos e indicadores

De conformidad con los términos de referencia del estudio, la Encuesta Docente Bogotá 2009 contiene un conjunto de preguntas agrupadas en los siguientes módulos:

- I. Datos sociodemográficos del docente y su hogar
- II. Situación económica del docente
- III. Educación del docente
- IV. Trayectoria docente
- V. Percepciones y actitudes sobre el oficio docente
- VI. Cultura pedagógica
- VII. Valores
- VIII. Relación con las normas
- IX. Cultura política
- X. Capital cultural y uso del tiempo libre

Para hacer más ágil la encuesta, se aplicaron dos formularios (A y B) que contienen seis módulos comunes (I, II, III, IV, V, VI). Los restantes (VII, VIII, IX y X) fueron distribuidos entre los dos formularios de manera que no se perdiera la representatividad estadística de la muestra. Ésa es la razón por la cual la enumeración de los módulos de cada formulario es diferente, excepto la de los módulos comunes. Para efectos de este informe, enumeramos los módulos de conformidad con el marco conceptual.

El diseño del formulario estuvo precedido de una primera revisión de fuentes bibliográficas y documentales sobre los temas centrales del estudio, con base en la cual el equipo del CES elaboró un marco conceptual y un listado de indicadores que permitieran formular las preguntas y las opciones de respuesta. En algunos casos se consideró conveniente dejar abiertas las preguntas, con el fin de obtener el conjunto de respuestas de los docentes, para hacer luego una clasificación de éstas según la respectiva frecuencia estadística.

Un insumo importante, tanto para el diseño del formulario de la encuesta como para la lectura de los resultados de ésta, son las conclusiones y las relatorías de los grupos focales que se llevaron a cabo para este estudio (Ver Anexo 9, del CD). A la vez, tuvimos en cuenta hipótesis y observaciones sobre el oficio docente y demás temas abordados en el proyecto, que provienen de la revisión de fuentes bibliográficas y documentos oficiales.

I. Datos sociodemográficos y situación económica del docente

Este módulo busca obtener información básica que permita hacer una caracterización de los docentes en los siguientes aspectos: edad, lugar de nacimiento (urbano o rural), tamaño y composición del hogar, posición dentro del hogar, tenencia de la vivienda, estrato socioeconómico y acceso a Internet desde la vivienda.

Junto con el módulo II (situación económica), esta información permitirá: a) establecer una tipología de los docentes según sus características sociodemográficas y su situación económica. Esta caracterización será contrastada con la información reportada en la caracterización de la planta docente de la SED efectuada en 2007; y con la Encuesta de Ingresos y Gastos DANE 2006/2007; b) establecer correlaciones entre variables sociodemográficas y económicas y los indicadores de los demás temas contemplados en la encuesta.

II. Situación económica

El formulario aplicado en la encuesta piloto incluía un conjunto de preguntas que buscan conocer de manera más amplia la situación económica del maestro y de su hogar. Por eso, aparte del salario y el ingreso mensual de la familia, se quería indagar por los bienes raíces y los ahorros o inversiones del docente y demás miembros de su hogar. No obstante, el rechazo a este tipo de preguntas nos obligó a hacer solamente una sobre los ingresos mensuales del hogar. Adicionalmente, tanto en el formulario inicial como en el definitivo, fueron incluidas varias preguntas que buscan conocer aspectos sociales importantes, relacionados con la situación económica de los docentes, como su autclasificación en la estructura social (clase social) y la percepción de su propia situación económica con respecto a la de sus padres cuando ellos eran niños. En términos sociológicos, la información arrojada por estas preguntas permite una aproximación a dos cuestiones importantes: a) En qué lugar de la escala social se ubican los docentes (lo cual se relaciona no sólo con su situación económica sino también con sus

expectativas y su autoestima); b) conocer el origen social de los docentes y examinar su movilidad social (hacia arriba o hacia abajo).

III. Educación de los docentes

En este módulo se indagan cuatro dimensiones de la formación académica de los docentes. En primer lugar, la modalidad educativa y el tipo de colegio en el que el docente obtuvo su título de educación media, así como la fecha de grado. En segundo lugar, el tipo de educación superior recibido y el título alcanzado. En tercer lugar, el número de programas de formación docente cursados y las áreas de estos programas. Por último, se indaga sobre el grado de competencia oral, escrita y lectora en inglés, francés y otros idiomas. La información de este módulo permitirá analizar los siguientes asuntos:

- a) Los niveles de educación superior alcanzados, las modalidades académicas o áreas de los títulos obtenidos (media y educación superior) y la tipología de los colegios donde obtuvieron su título de educación media.
- b) Caracterizar la muestra de docentes encuestados de acuerdo con las variables antes mencionadas y con la información acerca de los programas de formación docente cursados en los últimos cinco años.

Los resultados de la pregunta referida al grado de competencia en idiomas se incluirán en el capítulo 9 “Consumos culturales y tiempo libre de los docentes”.

IV. Trayectoria docente

En este módulo se indaga sobre algunas variables centrales de la trayectoria personal e institucional de los docentes, así como sobre algunas condiciones en el ejercicio de su oficio:

- Antigüedad en el oficio docente y tiempo de vinculación a la Secretaría de Educación Distrital.
- Tipo de institución (oficial o privada) en la que trabajó como docente por vez primera.
- Condiciones contractuales: tipo de vinculación con el Distrito (en propiedad o provisional), Estatuto al que pertenece y categoría en el Escalafón.
- Aspectos institucionales de su trabajo docente actual: nivel de enseñanza, asignaturas que enseña.

- Condiciones del ejercicio de la enseñanza: número de cursos y de estudiantes, tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas, recursos didácticos con los que cuenta el colegio.
- Condiciones de estabilidad en vinculación a colegios: número de colegios distritales en los que ha enseñado, quién ha tramitado los traslados y percepción sobre la imparcialidad de los criterios de traslado.
- Condiciones económicas: monto de salario actual y otras actividades remuneradas.
- Aspiraciones distintas a la docencia.
- Percepción valorativa de su trayectoria docente: experiencias gratas y amargas como docente.

Por considerar que permitían discriminar las respuestas de los docentes, en el análisis de algunas preguntas se hicieron cruces con tres variables: tipo de Estatuto, tipo de vinculación y nivel de enseñanza (preescolar, primaria y secundaria).

V. Percepciones y actitudes sobre el oficio docente y la educación pública (oficial y privada)

Satisfacción con el oficio docente

La satisfacción se refiere a sentirse bien (bienestar) con estar ejerciendo el oficio docente y, en este sentido, es un indicador del grado en que las condiciones materiales y sociales de la docencia en la educación pública son adecuadas.

Indicador:

- a) Grado de satisfacción con el ejercicio docente.

Malestar docente

Este concepto está relacionado con el anterior (satisfacción con el oficio docente). Por malestar docente se entiende “el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento” (Monge, 2002 cit. por Diazgranados, *et al.*, 2006: 46).

La literatura revisada indica niveles bastante altos de insatisfacción de los docentes con su oficio (se habla de “malestar docente”) y presenta múltiples explicaciones al respecto, que pueden resumirse así:

- Pobreza de la infraestructura de las escuelas (Davini).
- Pobres condiciones salariales (Davini).
- Excesivo control burocrático sobre su oficio (poca autonomía) (Davini).
- Pérdida de claridad sobre lo que se espera de los docentes, esto es, sobre lo que significa hoy en día ser un buen docente (Ball, Tenti).
- Crecimiento excesivo del número de estudiantes por maestro (Davini, estudios nacionales).
- Intensificación de los tiempos de la jornada laboral (Davini, estudios nacionales).
- Acceso de estudiantes con muy bajo capital cultural (estudios nacionales).
- Prevalencia de situaciones conflictivas y de violencia en las escuelas (Chaux).
- Desatención por parte del rector a la dimensión pedagógica (Ávila).
- Poco tiempo para la reflexión pedagógica de los docentes (Ávila), lo que habría conducido a un “individualismo” docente: poco trabajo colaborativo entre los docentes.
- Ampliación de temas de enseñanza (educación sexual, prevención de la drogadicción y el consumo de alcohol, competencias ciudadanas) (Hargreaves).
- Percepción de “sobrecarga” por las innovaciones aceleradas en los campos del conocimiento y la tecnología (Hargreaves).
- Incertidumbre sobre la ciencia y la “verdad” que lleva a los docentes a cuestionarse sobre las bases que deben orientar sus prácticas (Hargreaves).
- Incertidumbre producida por la incomprensión de las características de las nuevas generaciones (Martín-Barbero, Reguillo, Cohen).

Razones para haber escogido el ejercicio de la docencia

Resulta pertinente indagar sobre este tema, dada la prevalencia en los debates nacionales sobre la educación pública de una serie de represen-

taciones bastante negativas acerca de las razones por las que las personas ingresan a la carrera docente (estabilidad laboral, incapacidad para ingresar a otras carreras, entre otras).

Indicadores:

a) Porcentaje de docentes que responden haber escogido la docencia porque era su principal opción de vida y profesional (vocación pedagógica).

b) Porcentaje de docentes que escogieron el oficio de enseñar por razones distintas a la vocación pedagógica.

Percepciones sobre la contribución de la educación oficial y privada

Se indaga sobre la percepción de los docentes acerca del grado de contribución de la educación oficial y privada en relación con el fomento de algunos fines educativos estratégicos para el país.

Indicadores:

a) Percepción sobre el grado de fomento de la equidad social por parte de la educación oficial y privada.

b) Percepción sobre el grado de fomento del desarrollo económico por parte de la educación oficial.

c) Percepción sobre el grado de fomento de resolución de conflictos sociales y políticos por parte de la educación oficial y privada.

d) Percepción sobre el grado de fomento del diálogo entre diferentes culturas y clases sociales por parte de la educación oficial y privada.

e) Percepción sobre el grado de fomento de preparación para vivir en un mundo globalizado por parte de la educación oficial y privada.

Prácticas fundamentales en la labor docente

Múltiples estudios nacionales e internacionales señalan que ya no existen unos consensos fundamentales sobre los propósitos que deben orientar las prácticas docentes. A través de esta pregunta se busca entender, de una parte, cuáles son los principales fines que, según los docentes, deben orientar sus prácticas; y, de otra parte, valorar en qué medida existe un consenso sobre dichos fines.

Factores que inciden en el aprendizaje

La literatura sobre los logros de aprendizaje por parte de los estudiantes indica que hay un conjunto de factores escolares y extraescolares asociados a estos logros. Además, varios estudios sobre los docentes señalan que muchos de éstos se sienten impotentes en relación con factores extraescolares en los que no pueden incidir. Desde estas perspectivas, los resultados de esta pregunta permitirán analizar los siguientes asuntos:

- a) Percepción sobre la importancia de los factores escolares en relación con los extraescolares.
- b) Importancia atribuida a los diferentes factores escolares.
- c) Importancia atribuida a los diferentes factores extraescolares.

Ámbitos de aprendizaje

Desde hace varias décadas, existe un reconocimiento en el campo de la educación, la pedagogía y las ciencias humanas, respecto de lo que los individuos aprenden en diversos ámbitos sociales (escuela, familia, grupo de pares, TIC). En tiempos más recientes se viene constatando que en estos ámbitos se adquieren capacidades, disposiciones y conocimientos diferenciados, y que cada vez más algunos de los aprendizajes más importantes para desempeñarse en la sociedad contemporánea se adquieren por fuera de la escuela. En esta pregunta se indaga sobre las percepciones de los docentes acerca de los ámbitos en donde los estudiantes aprenden más sobre algunos temas centrales de la vida contemporánea.

Indicadores:

- a) Grado en que los docentes consideran que los aprendizajes se adquieren por fuera de la escuela
- b) Grado en que los docentes consideran que los aprendizajes se adquieren en cada uno de los escenarios señalados.

Dificultades en la enseñanza a grupos “diferentes”

A partir de la promulgación de la Constitución Política Colombiana de 1991, y del auge de concepciones pedagógicas que enfatizan la “inclusión” de grupos sociales y culturales “vulnerables”, “excluidos”, “marginados”, “subordinados” o “subalternos”, se viene promoviendo la inclusión educativa y pedagógica de los mismos. De manera simultánea, varios estudios

nacionales señalan que algunos sectores entre los directivos docentes y los docentes consideran que la llegada de niños y jóvenes de estos grupos a la educación oficial ha creado nuevos problemas de disciplina y de rendimiento académico en los colegios, y ha afectado negativamente los logros de los colegios en las pruebas de Estado.

Indicadores:

- a) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes indígenas.
- b) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes afrodescendientes.
- c) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes del pueblo Rom.
- d) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes desplazados.
- e) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes de culturas juveniles.
- f) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes pobres.
- g) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes con capacidades excepcionales.
- h) Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes adultos.

Prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje

Sin que exista un consenso al respecto, varias de las principales perspectivas pedagógicas contemporáneas consideran que hay un conjunto de prácticas de enseñanza deseables, en términos de estar asociadas con mayores y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes. Esta pregunta indaga sobre la frecuencia con la que se desarrollan en los colegios algunas de estas prácticas.

Indicadores:

- a) Frecuencia de prácticas que fomentan la participación de los estudiantes en clase.

- b) Frecuencia de prácticas que relacionan la enseñanza en clase con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio.
- c) Frecuencia de prácticas de trabajo en grupo de los estudiantes.
- d) Frecuencia de actividades pedagógicas por fuera del colegio.
- e) Frecuencia de uso de medios y tecnologías de la información.

Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes

Como en la pregunta anterior, varias de las perspectivas pedagógicas contemporáneas consideran que hay un conjunto de capacidades de los estudiantes que es deseable que se desarrollen en los colegios. Esta pregunta indaga sobre el grado en que los docentes perciben que se desarrollan en los colegios algunas de estas capacidades.

Indicadores:

- a) Percepciones sobre el grado de desarrollo del pensamiento autónomo en el colegio.
- b) Percepciones sobre el grado de desarrollo de la creatividad en el colegio.
- c) Percepciones sobre el grado de desarrollo de la capacidad de aplicar lo aprendido en el colegio.
- d) Percepciones sobre el grado de desarrollo de la capacidad de cooperación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje en el colegio.
- e) Percepción sobre el grado de desarrollo de la capacidad de argumentación en el colegio.
- f) Percepción sobre el grado de desarrollo de la pasión por el conocimiento en el colegio.
- g) Percepción sobre el grado de desarrollo de la capacidad de usar elementos de diferentes asignaturas en la resolución de problemas.

Ambiente social en la comunidad educativa

Por ambiente social se entiende la calidad de las relaciones sociales en el colegio entre los diversos estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia). Según la Ley 115 de 1994, en su artículo 6: “La

comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares”.

Indicadores:

- a) Percepción sobre la calidad de la comunicación entre docentes y estudiantes.
- b) Percepción sobre la armonía de las relaciones entre docentes y padres de familia.
- c) Percepción sobre el grado de cooperación entre los docentes.
- d) Percepción sobre el grado en que los conflictos internos de los colegios se resuelven adecuadamente.
- e) Percepción sobre el grado en que las relaciones entre docentes y directivos son de mutua cooperación.

Autonomía deseada en el oficio docente

En las últimas dos décadas, por razones distintas, tanto el sindicato de maestros (Fecode), como algunas organizaciones no gubernamentales y grupos académicos, han promovido una mayor autonomía en el oficio docente. De manera simultánea, desde el Estado, se ha implementado un conjunto de medidas para ejercer un mayor control sobre las prácticas de los maestros. Sobre este campo de fuerzas conflictivo hay estudios y reflexiones igualmente paradójicos. Algunos indican que los docentes desean mayores claridades sociales y estatales sobre lo que se espera de ellos, mientras otros señalan que consideran que su oficio está demasiado regulado por el Estado.

Indicadores:

- a) Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con los fines de la educación.
- b) Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con los estándares de competencias básicas.
- c) Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con las formas de evaluar a los estudiantes.
- d) Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con los métodos pedagógicos.

e) Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con las asignaturas a enseñar.

f) Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con las reglas de conducta y convivencia en el aula.

VI. Cultura pedagógica

Por cultura pedagógica se entienden las opciones conceptuales y prácticas de los maestros en relación con la pedagogía —entendida ésta como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos” (Zuluaga 1987: 21)—, tanto como los niveles de reflexión de los docentes sobre sus prácticas.

Teorías pedagógicas

A partir del Movimiento Pedagógico, se llevó a cabo un exhaustivo trabajo nacional para que los docentes reflexionaran sobre la dimensión histórica y teórica de su oficio. Esta pregunta indaga sobre las opciones teóricas pedagógicas que más conocen los docentes.

Textos pedagógicos de referencia para el oficio docente

Buena parte de los estudios sobre el oficio docente señalan una profunda escisión —no reflexiva— entre sus referentes teóricos y prácticos. Además de indagar acerca de los principales referentes teóricos de las prácticas de los docentes, esta pregunta se dirige a entender dichas escisiones, por lo que su análisis la relacionará con los resultados de la pregunta anterior.

Campos de saber que orientan la enseñanza y la reflexión sobre el oficio docente

Colombia es uno de los países a nivel mundial en los que mayor legitimidad ha adquirido la pedagogía, entendida como el saber que identifica al maestro y que le permite articular la reflexión sobre su práctica con conocimientos más formalizados. Pero, igualmente, existe una corriente de pensamiento, tanto en el país como a nivel internacional, que considera que son las disciplinas que enseña las que deben orientar la práctica del docente. Por último, reflexiones más contemporáneas tienden a valorar las perspectivas inter o transdisciplinarias. El análisis de los resultados permitirá evidenciar qué tanta importancia les asignan los docentes a estos tres grandes campos de saber, así como el peso

que tienen en el magisterio otras disciplinas académicas como orientadoras de su enseñanza y la reflexión sobre su oficio.

Factores que inciden en buenas prácticas de enseñanza

No hay consensos en los estudios ni en las conceptualizaciones sobre el oficio del docente acerca de los principales factores relacionados con las buenas prácticas de enseñanza. La pregunta indaga sobre los factores más mencionados en la literatura, los cuales permitirán un análisis de las respuestas en función de cuatro categorías fundamentales: a) formación académica; b) reflexión y conocimiento de los docentes sobre sus prácticas y las características de los estudiantes; c) prácticas y características de los colegios (identidad pedagógica del colegio, organización y planeación escolar, liderazgo del rector); d) regulaciones del Estado central (estándares de competencias).

Indicadores:

- a) Percepción sobre la incidencia de la formación académica del docente en buenas prácticas de enseñanza.
- b) Percepción sobre la incidencia de la reflexión del docente sobre sus prácticas en buenas prácticas de enseñanza.
- c) Percepción sobre la incidencia del conocimiento de las características sociales y culturales de los alumnos en buenas prácticas de enseñanza.
- d) Percepción sobre los estándares de competencias en buenas prácticas de enseñanza.
- e) Percepción sobre la incidencia de la identidad pedagógica del colegio en buenas prácticas de enseñanza.
- f) Percepción sobre la incidencia del liderazgo del rector en buenas prácticas de enseñanza.
- g) Percepción sobre la incidencia de la organización y planeación escolar en buenas prácticas de enseñanza.

Dimensiones sociales y culturales de los estudiantes

Desde hace más o menos una década, los discursos de los maestros de la ciudad vienen enfatizando la importancia de tener en cuenta en su oficio dimensiones de los estudiantes distintas a la cognitiva. La pregunta indaga sobre las principales de estas dimensiones, a las que se refieren con frecuencia dichos

discursos. El análisis de las respuestas permitirá, además de constatar el peso de estas otras dimensiones, valorar qué tanto la dimensión cognitiva, dominante en los discursos y prácticas históricas acerca del oficio docente, sigue siendo considerada fundamental por los docentes.

Temas a trabajar en los colegios

Los discursos y políticas de las agencias internacionales (Unesco, Unicef, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras) vienen promoviendo, en las últimas décadas, la enseñanza en los colegios de una serie de competencias que no hacían parte de la agenda de éstos. Muchas de las competencias han sido agrupadas bajo diferentes conceptos, tales como “habilidades para la vida” y “escuelas saludables” (educación sexual, prevención del consumo de sustancias psicoactivas [SPA] y alcohol, manejo de emociones, habilidades para vivir bien). Además, en el país, tanto por parte del Ministerio de Educación Nacional (educación religiosa, competencias laborales) como de sectores de los docentes y la academia, se ha propuesto que los colegios aborden un conjunto de asuntos propios de la problemática nacional y de la cultura contemporánea (análisis del conflicto armado, análisis de medios masivos de comunicación, culturas juveniles).

Igualmente, sectores del cuerpo docente y de la academia nacional e internacional han señalado como poco deseable la progresiva ampliación de los asuntos que enseñan los colegios. Dos de los principales argumentos de estos sectores contra la proliferación de temas de enseñanza son: que no pueden ser enseñados adecuadamente en el ámbito escolar y que se está configurando una tendencia por medio de la cual otros agentes (la familia, la comunidad, los medios masivos de comunicación) estarían liberándose de responsabilidades que les competirían más a ellos que a los colegios.

¿Cómo saben los docentes que los alumnos han aprendido?

Al margen de las estrategias estatales para valorar el aprendizaje de los estudiantes (pruebas de competencias, exámenes del Icfes), esta pregunta indaga sobre las prácticas cotidianas de los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes, por medio de ítems de respuesta que permitirán también comprender las concepciones de aprendizaje que tienen los docentes.

Pertenencia a grupos o redes de reflexión pedagógica

Una de las principales estrategias de éste y el último gobierno de la ciudad ha sido promover la creación y el fortalecimiento de grupos y redes de

reflexión pedagógica entre los docentes de la ciudad, por considerarlos ámbitos privilegiados para su formación permanente. Este propósito se ve enfrentado a la situación, constatada en estudios nacionales e internacionales, de unas prácticas docentes cada vez más individuales y de poca cooperación pedagógica entre los docentes, aun dentro de un mismo colegio.

VII. Valores asociados al ejercicio docente y al comportamiento ciudadano

Confianza

Por confianza se entiende la expectativa de que “el otro” (personas e instituciones) actúe de conformidad con reglas o costumbres comunes (Universidad Nacional de Colombia y PNUD 2005).

Indicadores:

- a) Grado de confianza de los docentes en instituciones de educación, Poder Ejecutivo, Congreso, sistema judicial, organismos de control, fuerza pública, Iglesias, partidos políticos, asociaciones profesionales, sindicatos.
- b) Grado de confianza en los estudiantes y en los colegas.

Tolerancia

La tolerancia es el respeto de las ideas, las costumbres y las creencias de los otros (Universidad Nacional de Colombia y PNUD 2005). Para evitar las respuestas *políticamente correctas*, optamos por indicadores que miden sentimiento de discriminación e intolerancia.

Indicadores:

- a) Sentimiento de discriminación.
- b) Prejuicios étnicos, raciales, sexuales y religiosos.
- c) Opinión sobre el respeto al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes de la institución donde enseña.

Solidaridad

Por solidaridad se entienden las actitudes y acciones de ayuda mutua e interés por el bien ajeno y por el bien común, entre dos o más personas,

o entre grupos o comunidades. Por lo general, las expresiones de la solidaridad en cualquier sociedad son muy variadas: desde escuchar los problemas de alguna persona, una familia o un grupo, hasta colaborar material o moralmente con su solución. La solidaridad también consiste en prestar ayuda en situaciones de emergencia o calamidad, o en acompañar en una pena o duelo (Universidad Nacional de Colombia y PNUD 2005).

Indicadores:

- a) Solidaridad con los colegas.
- b) Solidaridad con desconocidos.

Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia es el reconocimiento de vínculos sociales o afectivos con un grupo o una comunidad en contextos específicos (circunstancias espacio-temporales), y actuar de acuerdo con las reglas, formales o informales, propias de cada contexto. En el sentido y el sentimiento de pertenencia inciden factores tales como el tiempo y la estabilidad de los vínculos adquiridos, y el grado de satisfacción de los intereses del grupo o de cada uno de sus miembros (Universidad Nacional de Colombia y PNUD 2005).

Indicadores:

- a) Sentido de pertenencia al país, a la ciudad y la localidad donde vive, y al lugar donde nació.
- b) Sentido de pertenencia a la institución donde enseña.

VIII. Relación con las normas

El cabal cumplimiento de las normas de convivencia en el ámbito público generalmente es definido como cultura cívica (o ciudadana). Para efectos de esta encuesta, adoptamos la definición de civismo de la Encuesta de Culturas Públicas 2009 del Observatorio de Cultura Urbana de Bogotá: “Por civismo se entiende el comportamiento respetuoso del ciudadano con las normas de convivencia pública”. Concepto que a su vez guarda relación con valores sociales como los indicados anteriormente. Para indagar el grado de civismo de los docentes, además de preguntas relacionadas con su oficio, se incluyeron algunas del formulario de la Encuesta de Culturas Públicas 2009, que permiten comparar el grado de civismo de los docentes

con respecto al de los bogotanos en general. También se tuvieron en cuenta algunos indicadores de una encuesta sobre “la condición docente” aplicada en 2005 en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay (Tenti 2005).

Indicadores:

- a) Percepción del cumplimiento de las labores educativas estipuladas en el estatuto docente y del reglamento de la institución donde enseña.
- b) Conductas admisibles e inadmisibles desde el punto de vista del docente.
- c) Percepción del cumplimiento de labores relacionadas con la educación en el colegio donde enseña.
- d) Opinión sobre comportamientos que transgreden el reglamento de convivencia del colegio donde enseña.
- e) Percepción sobre la transparencia de los concursos docentes.
- f) Actitud frente a la evasión o elusión en el pago de impuestos.
- g) Actitud frente a la trasgresión de normas de tránsito.

IX. Cultura política

Por cultura política se entiende “el conjunto de predisposiciones, creencias y sentimientos duraderos y genéricos, en contraposición a las opiniones coyunturales, referidas aquéllas y éstas a cuestiones específicas del sistema político, sus políticas y sus autoridades” (Observatorio de Cultura Urbana, IDCT, 2003: 40).

Indicadores:

- a) Opinión frente a normas del sistema político y la justicia en Colombia.
- b) Grado de aceptación de las reglas de la democracia.
- c) Ubicación en el espectro ideológico derecha-centro-izquierda, o en otras ideologías como el ecologismo, la libertad sexual, etc.
- d) Opinión sobre políticas públicas como la privatización de las empresas públicas.
- e) Preferencia en cuanto al tipo de institución educativa para los hijos (pública oficial / pública privada-laica o religiosa).

- f) Motivaciones para participar en elecciones.
- g) Importancia concedida a propuestas a favor de la igualdad de las mujeres para escoger un candidato por quien votar en elecciones.
- h) Participación en las últimas elecciones para alcalde de Bogotá y Concejo.
- i) Razones por las cuales votó / razones por las cuales se abstuvo de votar.
- j) Conocimiento de concejales que defienden los intereses de los docentes de los colegios públicos.
- k) Opinión sobre las políticas educativas de los alcaldes Mockus, Peñalosa y Garzón.
- l) Vinculación a asociaciones cívicas, gremiales, políticas y religiosas.
- m) Razones para pertenecer o no a organizaciones.
- n) Valoración de los beneficios y/o perjuicios que para los docentes han tenido las acciones de Fecode y la ADE en los últimos dos años.
- o) Valoración de los beneficios de ser afiliado a cooperativas del magisterio u otras.
- p) Opinión sobre los líderes de Fecode y la ADE.

X. Capital cultural y uso del tiempo libre

Capital cultural

Según Bourdieu, el capital cultural es un tipo de capital específico, el cual, en interacción con otro tipo de capitales (económico, social, religioso), configura el *capital simbólico* que es el que finalmente determina la posición de los actores como dominantes o dominados

El capital cultural se encuentra vinculado a las formas como el individuo se relaciona con la cultura. El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo. El capital cultural existe en la forma de títulos académicos, así como de disposiciones incorporadas, referidas a la producción y consumo de bienes culturales y a su valoración en términos de *gustos*. El *buen gusto* representa la apropiación que hacen los dominantes de los bienes culturales.

Indicadores:

- a) Cantidad de productos consumidos relacionados con el oficio docente en los últimos cinco años.
- b) Número de áreas distintas a las relacionadas con su oficio docente en las que se ha formado y estrategias de formación utilizadas (diferentes a programas conducentes a títulos).
- c) Viajes fuera del país y motivos de los viajes.
- d) Grado de conocimiento de las principales ciudades del país.
- e) Nivel de escolaridad del padre y la madre.

Tiempo libre

Por tiempo libre comúnmente se entiende la cantidad de horas diarias de que disponen las personas para descansar y realizar actividades distintas a las del trabajo que desempeñan. Aun cuando existen definiciones y teorías sofisticadas sobre el tiempo libre y la función de éste en la sociedad contemporánea, que tendremos en cuenta en el análisis de los resultados de la encuesta, aquí adoptamos una definición de sentido común que nos permite conocer las actividades de los docentes en su tiempo no laboral. Cabe agregar que los indicadores establecidos para medir esta dimensión de la vida cotidiana guardan relación con la situación económica y social y el capital cultural de los docentes, en la medida en que sugieren grados de dependencia o independencia respecto de las tareas domésticas, así como una mayor o menor disponibilidad de tiempo para actividades intelectuales, culturales y recreativas, que por lo demás son un indicador cualitativo del nivel de vida.

Indicadores:

- a) Uso del tiempo libre semanal después de la jornada laboral.
- b) Actividades en las vacaciones de 2008.
- c) Distribución del tiempo no laboral según actividades (actividades domésticas, medios de comunicación, lectura, deporte, recreación, asistencia a eventos en espacios culturales, ocio pasivo, vida social, aficiones y juegos, actividades comunitarias, políticas y religiosas).
- d) Uso de tiempo libre adicional por reducción hipotética de la jornada laboral.



1. Caracterización sociodemográfica y situación económica de los docentes

Uno de los objetivos de este estudio es ubicar a los docentes en la estructura social de Bogotá e identificar sus principales características como grupo social y profesional. Para tal efecto, tendremos en cuenta, de un lado, la información aportada por la encuesta aplicada en este estudio (Encuesta Docente Bogotá 2009 [EDB 2009]); y, de otro, algunos datos comparables de la Encuesta de Calidad de Vida Bogotá 2008 y la Encuesta Nacional Integral de Hogares 2006-2007. Adicionalmente, haremos dos comparaciones: una con el estudio denominado *Caracterización de la planta docente* (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2007a), y otra con los docentes de Argentina, Uruguay, Brasil y Perú, acerca de los cuales hay un valioso trabajo de Emilio Tenti (2005).

En este capítulo llevaremos a cabo una caracterización de los docentes en los siguientes aspectos: lugar de nacimiento, género, edad, estado civil, posición dentro la familia, tamaño y composición del hogar, tenencia de la vivienda, estrato socioeconómico de la vivienda, ingresos familiares, salario del docente, autodefinición social del docente, percepción de su situación económica en cinco años y en comparación con la de sus padres.

Lugar de origen

La encuesta pone de presente las siguientes características de la planta docente oficial de Bogotá, en lo que respecta a la procedencia territorial de sus miembros:

1. El cuerpo docente está conformado, en su gran mayoría, por personas nacidas en ámbitos urbanos (85,8%).
2. Un 12,1% nacieron en zonas rurales.
3. Entre los docentes, son mayoría los nacidos en Bogotá (52%) y en municipios de Cundinamarca (15,8%).
4. De los que no nacieron en Bogotá o Cundinamarca, son mayoría los de Boyacá (9,4%), Tolima (3,8%) y Santander (3,5%). Sin embargo, en la planta docente hay personas de casi todas las regiones del país.
5. La proporción de docentes extranjeros es ínfima (0,2%).

A propósito de estos datos, cabe hacer dos observaciones. Una, el amplio espectro regional de la planta docente podría ser una valiosa fuente de información y de experiencias para enriquecer el *discurso* y la aplicación práctica de principios constitucionales como el respeto a la diversidad étnica y cultural. Dos, no sorprende la escasa proporción de docentes nacidos en otros países, pues en Colombia históricamente ha sido muy baja la tasa de migración extranjera. Pero una mayor cuota de maestros extranjeros, o convenios de intercambio docente, podrían contribuir a ampliar los horizontes culturales tanto de los docentes como de los alumnos. Además, para este propósito es importante garantizar el acceso de los docentes y los estudiantes a las nuevas tecnologías de información y comunicación, y suplir las serias deficiencias de los colegios públicos en materia de bibliotecas y recursos didácticos.

Género

La distribución de la nómina docente por género corrobora el amplio predominio que históricamente han tenido las mujeres en la enseñanza primaria y secundaria, en Colombia y en el conjunto de América Latina (Tenti 2005). (Ver Tabla 1).

Sin embargo, la proporción de docentes varones se incrementó levemente entre 2007 y 2010 de 27,1% a 28,3% (Ver Anexo 2, del CD), lo que podría estar relacionado con el hecho de que para ser docente ya no se requiere el título de licenciado o normalista, sino que basta con un título universitario. Esta variación también podría relacionarse con la fuerte competencia que en el mercado laboral afrontan los profesionales; y con las limitadas posibilidades de conseguir empleos estables y medianamente aceptables en términos de salarios y prestaciones sociales, debido a la flexibilización

Tabla 1			
Docentes según género			
Género		Número	%
	Hombres	8.887	28,34%
	Mujeres	22.482	71,66%
	Total	30.151	100,0%

Fuente: Secretaría de Educación Distrital, Planta Docente Bogotá 2010

laboral y al predominio de la contratación de carácter temporal. Como es sabido, en las entidades estatales, una vez aprobado el periodo de prueba, está asegurada la estabilidad laboral.

En comparación con otros países latinoamericanos, Bogotá tiene una mayor proporción de hombres en la planta docente oficial. En Argentina, por ejemplo, éstos representan apenas el 15,3% de la nómina docente nacional (colegios públicos y privados). Pero no hay que perder de vista que la proporción de hombres y mujeres en la docencia varía según el nivel de enseñanza. Así, mientras la enseñanza primaria sigue siendo dominada por las mujeres, en la secundaria la presencia masculina no sólo es mayor sino que tiende a aumentar. Según Tenti, “la feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, y tampoco es un fenómeno estable en el tiempo” (Tenti 2005: 31). Pero, al menos en Colombia, la *feminización* de la docencia, excepto en el nivel universitario, ha sido un fenómeno constante en el tiempo.

Edad

La distribución por edades de la nómina docente contribuye a aclarar cuestiones tales como qué tan cerca o tan lejos están generacionalmente los docentes de sus alumnos. Y, junto con otras variables, ayuda a establecer posibles diferencias, en formación y cultura, entre los docentes de distintas generaciones. Además, es uno de los indicadores de la estabilidad laboral de los docentes.

Si se asume una diferencia de diez años como indicador de cambio generacional, en el magisterio bogotano oficial se podrían distinguir cuatro grupos generacionales: menores de 31 años (8,3%); de 31 a 40 años (24%); de 41 a 50 años (33,9%); de 51 y más años (33,8%) (Apéndice 2, CD). No cabe duda, pues, del mayor peso numérico de los docentes mayores de 40 años. Como se observa en la Gráfica 1, con relación a los hombres, entre las mujeres hay una mayor proporción de más edad.



Fuente: Secretaría de Educación Distrital, Planta Docente Bogotá 2010

Ciertamente, una nómina con un alto porcentaje de docentes mayores de 40 años (67,7%) tiene ventajas en cuanto a madurez personal y experiencia docente. Pero a la vez puede hacer más difícil la actualización o renovación de las prácticas pedagógicas, así como la implementación de mecanismos de evaluación de los docentes. Por ejemplo, en los grupos focales hechos para este estudio, varios docentes antiguos manifestaron su oposición al nombramiento de personas que únicamente tienen títulos universitarios. También ha sido explícita la oposición de los sindicatos del magisterio a los sistemas de evaluación docente. Este comentario no significa que “loro viejo no aprende a hablar”. Simplemente, llama la atención sobre factores demográficos que deben ser tenidos en cuenta, tanto en los concursos como en las políticas de formación de los docentes.

En los últimos años se observa un leve rejuvenecimiento del cuerpo docente bogotano. De hecho, la proporción de docentes menores de 31 años y de 31 a 40 años aumentó de 31% en 2007 a 32,3% en 2009 (Apéndice 2, CD), incremento que podría explicarse por las posibilidades de acceder a la nómina docente oficial mediante concurso público y sin ser licenciado o normalista.

Curiosamente, en comparación con la edad promedio de los docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay (39,9, 37,7, 37,7 y 38,9, respectivamente) (Tenti 2005: 30), el cuerpo docente bogotano es más adulto. A propósito de esto, cabría preguntar qué tan conveniente sería una política orientada a acelerar el proceso de *rejuvenecimiento* de la planta docente de Bogotá.

Estado civil y posición del docente en la familia

La mayoría de los docentes manifiestan tener unión conyugal vigente (60,5%). De éstos, el 45,4% están casados y el 15,1% viven en unión libre. Del conjunto de los docentes, un poco menos del 10% están separados o divorciados de su pareja, y un 26,8% son solteros. Los viudos son una ínfima proporción. (Ver Tabla 2)

La relativa estabilidad conyugal de los docentes se corrobora en que, en los dos últimos años, excepto un pequeño incremento del porcentaje de casados (de 41,5 a 45,4%), y un leve aumento de uniones libres, no hubo cambios significativos en el estado civil de este grupo (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2007a).

En comparación con Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, la proporción de docentes bogotanos que viven con su pareja en unión libre es bastante

Tabla 2				
Estado civil de los docentes				
Estado civil		Número	%	
		Soltero	8.066	26,8%
		Casado	13.676	45,4%
		Unión libre	4.564	15,1%
		Separado	2.810	9,3%
		Viudo	587	1,9%
		No responde	448	1,5%
		Total	30.151	100,0%

Fuente: Secretaría de Educación Distrital, Planta Docente Bogotá 2010

mayor. Esta diferencia probablemente se debe a que los datos para estos países incluyen a los docentes de instituciones oficiales y privadas (Tenti 2005: 35). Si en la Encuesta Docente Bogotá 2009 se hubiera incluido a los profesores del sector privado, posiblemente la proporción de uniones conyugales de facto sería similar a la de los países mencionados.

Respecto a la posición de los docentes en sus hogares, la encuesta indica que el 58% son jefes de hogar y el 32,2% no lo son. Extrañamente, casi el 10% restante de los encuestados no respondieron esta pregunta (Apéndice 1, Anexo 3, Tabla 1.1, CD). Dado que la proporción de docentes que son jefes de hogar es muy cercana a la de aquéllos cuya unión conyugal está vigente, es de suponer que sobre ellos recae en gran parte el sostenimiento de sus familias.

A diferencia de Bogotá, en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay la mayoría de los docentes (65,1%, 60,7%, 54,6% y 55,1%, respectivamente) no son jefes de hogar, lo cual guarda relación con el mayor porcentaje de docentes jóvenes en estos países (Tenti 2005: 34).

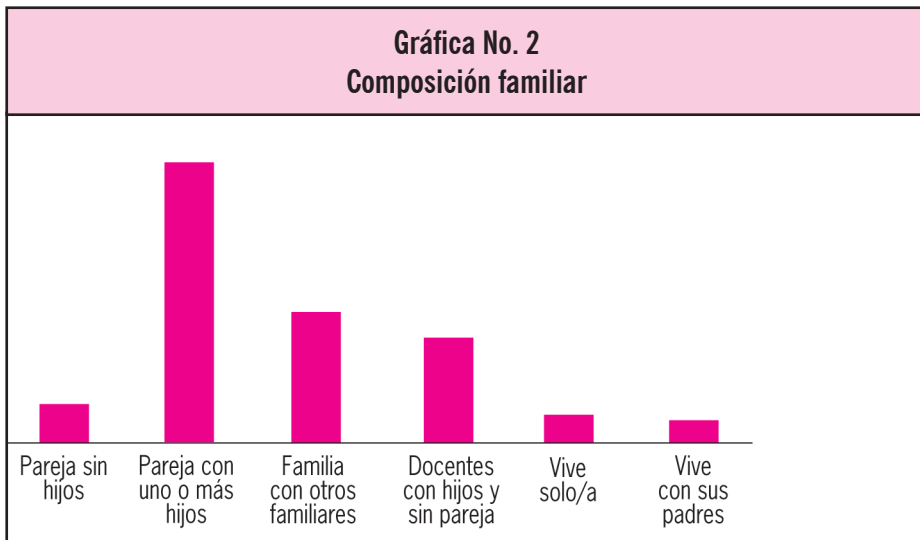
Tamaño y composición del hogar

El tamaño promedio de los hogares de los docentes bogotanos (2,7 personas) indica un claro predominio de la familia nuclear. Escasamente un 7.9% de éstos viven con cinco o más personas (Ver Anexo 3, Tabla 1.2, del CD). Cabe suponer que, sea por razones económicas, culturales o de otro tipo, la mayoría no desean tener más de dos hijos ni vivir con parientes cercanos.

Especialmente interesantes son los datos relativos a la composición de las familias de los docentes. Como se aprecia en la Gráfica 2, un poco más

del 45% de los hogares están conformados exclusivamente por padres e hijos, en tanto que un 17,1% son monoparentales. Aunque los patrones familiares predominantes son típicamente urbanos y modernos, es alta la proporción de docentes que viven con familiares distintos a los hijos (21.5%), situación que probablemente se da con mayor frecuencia entre docentes con menor remuneración.

Al comparar los hogares de los docentes bogotanos con los de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, se advierten diferencias interesantes: 1) la proporción de familias nucleares (cónyuges con o sin hijos) es menor entre los docentes bogotanos (45,7%); en Argentina y Uruguay, por ejemplo, respectivamente el 71% y el 62% de los docentes tienen hogares de este tipo; 2) en Bogotá es mayor el porcentaje de hogares monoparentales: 17% frente a 7,2% en Argentina, un poco más de 11% en Perú y Uruguay, y 15% en Brasil; 3) el porcentaje de hogares no nucleares (con parientes distintos a los hijos) entre los docentes bogotanos es similar al de los docentes de Brasil (22,9%), y superior al de Argentina (16,4%) y Uruguay (18,5%). Son los docentes del Perú los que tienen un mayor porcentaje de este tipo de hogares (27,5%) (Tenti 2005: 36). Estas diferencias están asociadas a peculiaridades de los procesos de urbanización y modernización de cada país y sus efectos en la estructura familiar, que no es del caso desarrollar aquí.



Fuente: Secretaría de Educación Distrital, Planta Docente Bogotá 2010

Aparte del tamaño de los hogares, la EDB 2009 revela datos sobre otros aspectos importantes: cuántos de sus miembros trabajan, cuántos estudian y en qué tipo de instituciones. (Ver Tabla 3)

Tabla 3		
Distribución de las familias según miembros que estudian y tipo de institución donde estudian		
	Número	Porcentaje
Familias sin estudiantes	9.254	30,7%
Sólo estudian en instituciones no oficiales	12.053	40,0%
Sólo estudian en instituciones oficiales	5.134	17,0%
Estudian en oficiales y no oficiales	3.709	12,3%
Total	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Nótese que en el 69,3% de las familias hay estudiantes, y que la mayoría de éstos no estudian en instituciones oficiales, no obstante la *gratuidad* de la educación básica y secundaria y el menor costo de la matrícula en las universidades públicas con respecto a las privadas. Valdría la pena indagar por qué los docentes oficiales tienden a preferir, ya sea para la educación de sus hijos o para su propia formación, las instituciones privadas.

La encuesta también indica que el 69% de los miembros de las familias de los docentes realizan algún trabajo remunerado, cifra casi igual a la proporción de los que estudian. Llama la atención, sin embargo, que en la mitad de los hogares sólo trabaja una persona, aparte del docente. Al parecer, en el 31% de los hogares sólo trabaja el docente, lo cual indica un alto grado de dependencia económica de la familia con respecto a éste (Ver Tabla 4).

Vivienda

Los datos sobre la tenencia de la vivienda sugieren una relativa estabilidad económica de la mayoría de los docentes. Como se observa en la Tabla 5, el 66,4% tienen vivienda propia, aunque el 26,5% todavía la están pagando. El resto viven en casa o apartamento arrendados (24%), o bajo otras modalidades. En comparación con el año 2007, no se observan variaciones significativas en este aspecto (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2007a).

Tabla 4		
Familias según número de miembros que trabajan		
Personas Que trabajan	Número	Porcentaje
Ninguno	9.359	31,0%
Uno	14.820	49,2%
Dos	4.000	13,3%
Tres	1.509	5,0%
Cuatro	371	1,2%
Cinco	93	0,3%
Total	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Tabla 5		
Tenencia de la vivienda		
	Número	Porcentaje
Propia libre de deuda	12.027	39,9%
Arrendada	7.216	24,0%
Propia. La está pagando	7.993	26,5%
Usufructo	490	1,6%
Otra (familiar)	2.079	6,9%
No responde	345	1,0%
Total	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Según la tarifa del servicio de energía, la mayoría de las viviendas de los docentes se ubican en los estratos 2 y 3 (69,7%). El resto se concentran en el estrato 4 (11,1%) y un pequeño porcentaje en los estratos 1 y 5. Curiosamente, un 16% de los entrevistados no respondieron esta pregunta. Que un docente desconozca a qué estrato corresponde la tarifa de energía de su vivienda, es poco probable. Pero como en Colombia el estrato socioeconómico de la vivienda es visto como un indicador importante de la condición social y económica de las personas o las familias, la no respuesta a esta pregunta podría interpretarse como ocultamiento, ya sea de una condición social modesta o de una condición próspera.

A propósito de las necesidades de vivienda de los docentes, la Asociación Distrital de Educadores (ADE) incluyó la siguiente solicitud en un plie-

go de peticiones al alcalde de Bogotá, Samuel Moreno Rojas, fechado el 30 de octubre de 2009: “Incluir a los maestros en los planes de vivienda que impulsa el Distrito y a través de un convenio con el Fondo de Prestaciones garantizar los recursos de cesantías anticipadas para su financiación o con recursos propios de los aspirantes” (ver <http://www.adebogotá.org/>). La sustentación de esta petición, cuya viabilidad financiera desconocemos, es el aumento de la nómina docente en más de 5.000 personas en los últimos años, además de la carencia de suficientes recursos económicos, no sólo por parte de los nuevos sino de “muchos otros de los antiguos”. Agregan que el Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio no tiene planes de vivienda.

Ingresos familiares

Advirtamos de antemano que las preguntas sobre ingresos y salarios no son muy bien recibidas, lo cual suele introducir sesgos en las respuestas. No sorprendería, pues, que unos cuantos docentes hubieran declarado ingresos familiares inferiores a los reales, y que en la cifra correspondiente a su salario mensual no incluyeran las prestaciones sociales, pese a la expresa solicitud en la respectiva pregunta. Con todo, los datos de la encuesta muestran tendencias relativamente claras y consistentes en lo tocante al nivel de ingresos de los docentes y sus familias (Tabla 6).

La equivalencia de los montos anteriores en salarios mínimos mensuales legales vigentes (smmlv) de 2009 (\$497.000) permite apreciar mejor los distintos niveles de ingreso de las familias de los docentes, y compararlos con los ingresos de los hogares en las 24 ciudades principales del país (DANE 2009). Si establecemos tres rangos de ingresos según el número de salarios mínimos vigentes en 2009, tendríamos la siguiente estratificación de las familias de los docentes:

Primer rango (2 a 4 smmlv): 42,9%.

Segundo rango (un poco más de 4 a 6 smmlv): 40,9%.

Tercer rango (más de 6 smmlv): 16,2%.

No parece haber diferencias apreciables en los ingresos de las familias de las maestras y los maestros. Se observa, sin embargo, que los ingresos de las familias de las mujeres tienden a ser levemente superiores a los de los hombres, tendencia por cierto similar en los países latinoamericanos aquí mencionados. Entre las posibles explicaciones de

Tabla 6		
Ingreso mensual familiar		
Rangos	Número	Porcentaje
Hasta \$993.000	1.680	5,6%
\$994.000 - \$1.986.000	11.249	37,3%
\$1.987.000 - \$2.979.000	8.353	27,7%
\$2.980.000 - \$3.972.000	3.986	13,2%
\$3.973.000 - \$4.966.000	2.036	6,8%
\$4.967.000 - \$5.958.000	976	3,2%
\$5.959.000 - \$6.951.000	642	2,1%
\$6.952.000 - \$7.944.000	282	0,9%
\$7.945.000 - \$9.930.000	209	0,7%
\$9.931.000 - \$11.916.000	90	0,3%
Más de \$11.917.000	27	0,1%
No responde	620	2,1%
Total	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

esta diferencia, habría dos que nos parecen plausibles en el caso bogotano. De una parte, la larga trayectoria de muchas de las maestras; y, de otra, que los hogares de las maestras tienden a depender menos de los ingresos provenientes de éstas.

Con base en el análisis de los ingresos de los docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Tenti plantea la siguiente hipótesis: “Los docentes que sólo viven de su trabajo tienen más probabilidades de ser pobres que el resto de sus colegas que viven en hogares que tienen otras fuentes de ingreso además del salario docente” (Tenti 2005: 46-47).

Al comparar los datos de ingresos familiares de los docentes con los de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gastos 2006-2007, se puede hacer observaciones interesantes: 1) el conjunto de las familias de los docentes percibe ingresos superiores a los del 47% de los hogares de las principales 24 ciudades del país, los cuales tenían en 2007 ingresos inferiores a dos salarios mínimos mensuales de ese año (menos de \$867.400); 2) mientras que el 42,9% de las familias de los docentes tienen ingresos mensuales entre 2 y 4 salarios mínimos, en 24 ciudades el 17,7% de los hogares perciben entre 2 y menos de 3 salarios mínimos; 3) el porcentaje de familias de docentes cuyos ingresos son superiores a 6 salarios mínimos también

es superior al de los hogares de esas ciudades. De estas comparaciones no se infiere, por supuesto, que los ingresos de las familias de los docentes bogotanos les permitan un alto nivel de vida ni que ellos estén debidamente remunerados. Pero sí da una idea objetiva de su ubicación en la estructura social colombiana, que además coincide con la autodefinición de la mayoría de éstos como pertenecientes a la clase media.

Con respecto a los ingresos familiares de los docentes de los países latinoamericanos aquí mencionados, conviene tener presente las observaciones de Tenti. Destaca, en primer lugar, dos situaciones extremas: de un lado, la de los peruanos, cuyo nivel de ingresos los ubica en el nivel socioeconómico más bajo de su país (los ingresos familiares del 87,4% corresponden al quintil de ingresos per cápita por hogar más bajo del Perú); y, del otro, la de los brasileños, cuyo perfil socioeconómico es comparativamente el más alto de los países estudiados (el 68,7% de los docentes se ubican, según sus ingresos familiares, en los quintiles superiores [4 y 5], y sólo el 2,7% en el quintil inferior). Tenti pone de presente, además, las diferencias de ingresos entre los docentes de primaria y secundaria (a favor de los segundos), y entre los docentes de instituciones oficiales y privadas (a favor de los segundos) (Tenti 2005: 40). Aun cuando las mediciones de uno y otro estudio no son estrictamente comparables, puede afirmarse que el perfil socioeconómico de los docentes bogotanos se asemeja más al de los brasileños que al del resto.

Salario del docente

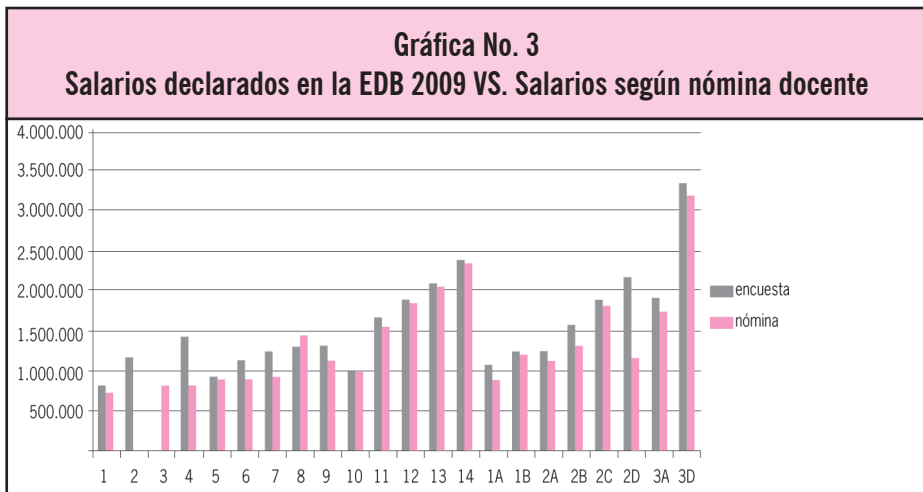
La remuneración mensual de los docentes y los directivos de las instituciones educativas oficiales depende del grado y el nivel que éstos tengan en el escalafón docente. Para los que se regulan por el Decreto 2277 de 1979, hay 16 rangos salariales —el más bajo en 2009 era \$565.526 y el más alto, \$2.304.963— (Decreto 700 de 2009). Y para los que se regulan por el Decreto 1278 de 2002, el rango más bajo era \$856.735 y el más alto, \$4.203.996¹. (Ver Tabla 7 y Gráfica 3).

Con base en datos de la SED sobre salarios de los maestros y maestras del Distrito, según grado y nivel en el escalafón, se elaboró la Tabla 7. Nótese que, excepto en dos casos (2B y 2D), el salario declarado en la encuesta

1. En el rango salarial inferior están ubicados los normalistas o tecnólogos en educación; y en el superior, los licenciados o profesionales no licenciados con maestría o doctorado (Decreto 702 del 6 de marzo de 2009)

Tabla 7 Escala salarial de los maestros según estatuto docente								
Salarios mínimos 2009	Estatuto nuevo (Decreto 1278)		Estatuto antiguo (Decreto 2277)		No responde		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
De 1 a 1,5	87	0,8%	138	0,7%	0	0,0%	225	0,7%
De 1,5 a 2	2.760	26,9%	1.568	7,9%	0	0,0%	4.328	14,4%
De 2 a 2,5	6.613	64,3%	2.510	12,7%	0	0,0%	9.123	30,3%
De 2,5 a 3	216	2,1%	1.675	8,5%	0	0,0%	1.891	6,3%
De 3 a 3,5	344	3,4%	4.457	22,5%	0	0,0%	4.802	15,9%
De 3,5 a 4	50	0,5%	6.509	32,8%	8	16,0%	6.567	21,8%
De 4 a 4,5	6	0,1%	1.435	7,2%	0	0,0%	1.441	4,8%
De 4,5 a 5	14	0,1%	166	0,8%	0	0,0%	181	0,6%
De 5 a 5,5	12	0,1%	293	1,5%	0	0,0%	305	1,0%
De 5,5 a 6	0	0,0%	57	0,3%	0	0,0%	57	0,2%
Más de 6	14	0,1%	520	2,6%	0	0,0%	534	1,8%
No responde	162	1,6%	494	2,5%	41	84,0%	697	2,3%
Total	10.279	100,0%	19.824	100,0%	48	100,0%	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

es superior al registrado en la planta docente. Diferentes razones pueden explicar esta diferencia. Una puede ser la muestra estadística; otra, la inclusión en los salarios de primas especiales que benefician a los regidos por el Estatuto antiguo (Decreto 2277). De todos modos, hay bastante coincidencia entre los salarios declarados y los reales. (Ver Gráfica 3).

Las respuestas a la pregunta “¿Cuánto es el monto de su salario mensual? (incluyendo prestaciones sociales)” indican que en 2009 los dos extremos de la escala salarial de los docentes bogotanos eran: \$500.000 (un poco más de un salario mínimo de 2009) y \$7.000.000 (casi 16 salarios mínimos). Y, al comparar los salarios declarados en la SED según el Estatuto Docente bajo el cual están vinculados, se obtiene la siguiente distribución:

A diferencia de otros sectores laborales, en el magisterio la proporción de mujeres cuyos salarios se ubican en el cuartil superior es mayor a la de hombres (25,6% frente a 18,3%). En esa diferencia, por supuesto, inciden factores como una mayor trayectoria docente y mayores puntajes por títulos académicos. (Ver Tabla 8).

Tabla 8						
Salario mensual según género (cuartiles)						
Salarios (miles de pesos)						
Género		Hasta 1.200	1.200 -1.537	1.537 -2.200	Más de 2.200	Total
Hombre	Número	3.612	1.771	2.538	1.779	9.700
	%	37,2%	18,3%	26,2%	18,3%	100,0%
Mujer	Número	7.283	2686	5.247	5.235	20.451
	%	35,6%	13,1%	25,7%	25,6%	100,0%
Total	Número	10.895	4.457	7.786	7.014	30.151
	%	36,1%	14,8%	25,8%	23,3%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

En la encuesta también se indagó si los docentes realizaban otras actividades remuneradas. Las respuestas a esta pregunta indican, en primer lugar, que un poco más de la cuarta parte de los docentes (25,5%) tienen otros trabajos remunerados, entre los cuales sobresalen, en términos porcentuales, la docencia (59,5%), el comercio (23,4%), y el ejercicio de actividades profesionales distintas a la docencia (10,4%) (Apéndice 1, Anexo 3, Tabla 1.3, CD). En segundo lugar, como es de esperarse, la proporción de hombres que, además de la enseñanza en colegios oficiales,

realizan otras actividades remuneradas, es mucho mayor que la de mujeres (41,6% frente a 17,9%) (Apéndice 1, Anexo 5, Tabla 1.1, CD). Este dato corrobora lo ya dicho sobre las diferencias de género en el monto de los ingresos familiares de los docentes. Y también indica que las maestras, al igual que la mayoría de las mujeres colombianas, dedican gran parte de su tiempo libre a la familia y a las tareas domésticas.

Percepción de la propia situación económica

Pese a las incertidumbres generadas por la crisis económica mundial, la mayoría de los docentes (56,5%) se muestran optimistas con su situación económica en los próximos cinco años. Sólo un 14% creen que su situación será peor. No parece haber diferencias de género muy pronunciadas, aunque es mayor la proporción de hombres que se muestran pesimistas. (Ver Tabla 9).

Tabla 9						
Percepción de la propia situación económica en 5 años						
Género		Mejor	Igual	Peor	No Responde	Total
Hombre	Número	5.429	2.601	1.599	71	9.700
	%	56,0%	26,8%	16,5%	0,7%	100,0%
Mujer	Número	11.612	5.983	2.623	234	20.451
	%	56,8%	29,3%	12,8%	1,1%	100,0%
Total	Número	17.040	8.584	4.222	305	30.151
	%	56,5%	28,5%	14,0%	1,0%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

La percepción de la situación económica en el futuro próximo varía en función de la edad de los docentes. Así, mientras un 69,5% de los docentes menores de 31 años creen que su situación será mejor en cinco años, esta proporción desciende a 43,6% entre los mayores de 51 años. Una tendencia similar se observa en los pesimistas: su proporción aumenta a medida que aumenta la edad: de 7,7%, entre los menores de 31 años, a 21,1%, entre los mayores de 51 años (Ver Anexo 4, Tabla 1.1, del CD).

Por otra parte, la percepción de los docentes sobre su situación económica con relación a la de sus padres cuando ellos eran niños sugiere que la mayoría han ascendido en la escala social. Sólo un 13,2% consideran que su situación es peor que la de sus padres, y menos de una cuarta parte que es igual. Estas proporciones no presentan variaciones significativas entre hombres y mujeres. (Ver Tabla 10).

Tabla 10
Calificación de la situación de los docentes
con relación a la de sus padres cuando ellos eran niños

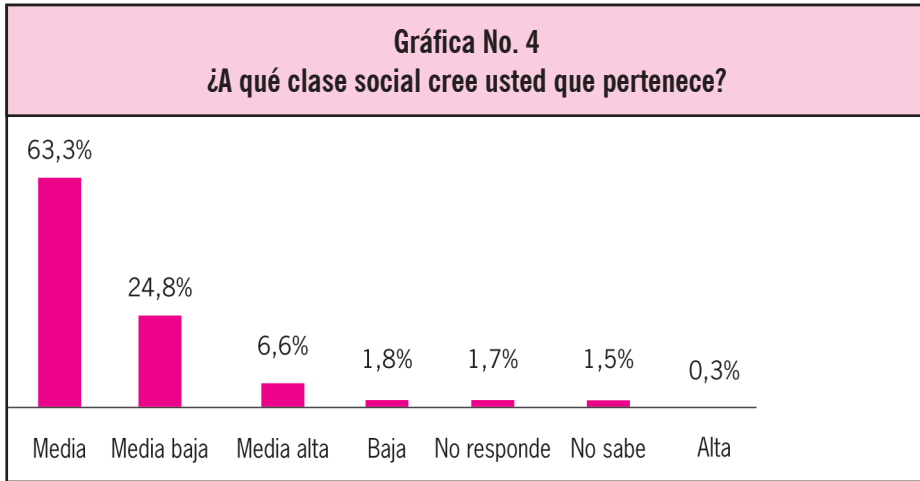
Género		Mejor	Igual	Peor	No responde	Total
Hombre	Número	6.238	1.974	1.375	114	9.700
	%	64,3%	20,3%	14,2%	1,2%	100,0%
Mujer	Número	12.812	4.758	2.610	272	20.451
	%	62,6%	23,3%	12,8%	1,3%	100,0%
Total	Número	19.050	6.731	3.985	385	30151
	%	63,2%	22,3%	13,2%	1,3%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Son un poco más acentuadas las diferencias de percepción según la edad. Es mayor la proporción de docentes de menos de 31 años que consideran que su situación es mejor que la de sus padres. Una explicación obvia de esta diferencia es que la infancia de estos docentes transcurrió en un periodo de relativa estabilidad económica y de progreso material. Y entre los que consideran que su situación económica es peor que la de sus padres, es mayor la proporción de los mayores de 51 años (Ver Anexo 4, Tabla 1.2, del CD).

Por último, ante la pregunta “¿A qué clase social cree usted que pertenece actualmente?”, los docentes respondieron mayoritariamente que a la clase media, respuesta por cierto muy consistente con sus ingresos, la ubicación de sus viviendas y su nivel de vida en general. (Ver Gráfica 4). En cuanto a las diferencias por género, es un poco mayor la proporción de mujeres que se consideran de clase media con relación a los hombres —64,9% y 59,7%, respectivamente—; y entre éstos es mayor la proporción de los que se definen como de clase media baja y baja, todo lo cual es coherente con la tendencia ya señalada de ingresos familiares y salarios un poco más elevados en las mujeres que en los hombres. Agreguemos que la proporción de docentes que se definen como de clase media alta es igual entre hombres y mujeres (6,6%), en tanto que una ínfima minoría se consideran de clase alta (0,3%) (Gráfica 4 y Anexo 5, Tabla 1.2, del CD).

Curiosamente, en cuanto a la autodefinición de clase hay diferencias apreciables entre los docentes bogotanos y los de los países latinoamericanos aquí mencionados. En Bogotá es mayor la proporción de los que se



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

consideran de clase media (63,3%, frente a 51,6% en Argentina, 32,9% en Brasil, 42,6% en Perú y 58% en Uruguay). Quizá, dicha diferencia está asociada no sólo a una mejor remuneración de los docentes bogotanos, sino también a un mayor prestigio social de éstos. Sorprende aún más que la proporción de docentes bogotanos que se consideran de clase baja y media baja sea muy inferior a la de Brasil y Perú. Al parecer, tanto en términos económicos como sociales los docentes bogotanos parecen estar mejor ubicados que los de estos países (Tenti 2005: 51).

Si se tienen en cuenta las altas tasas de desempleo, la flexibilización laboral y la baja remuneración de los trabajadores asalariados, no hay duda de que en Colombia la docencia en instituciones oficiales es una buena opción laboral para muchos profesionales. Un dato elocuente al respecto es el número de aspirantes (240.788) que se presentaron en el concurso docente efectuado en 2009 para suplir 50.000 vacantes (MEN 2009).



2. Perfil académico y profesional

Inicios de la carrera docente y tiempo de experiencia

En términos de los años de ejercicio de la docencia, se trata de un cuerpo docente bastante experimentado: el 43.8% tienen 19 o más años de experiencia, mientras que sólo el 14,4% tienen menos de seis años en el oficio docente. (Ver Tabla 1).

Tabla 1		
Antigüedad en la docencia		
Años como docente	Número	%
1 a 6 años	4.263	14,4%
7 a 12 años	5.960	20,1%
13 a 18 años	6.423	20,6%
19 a 24 años	5.494	18,5%
25 a 30 años	3.719	12,4%
31 a 36 años	2.667	9,0%
37 a 42 años	1.155	3,8%
43 a 48 años	25	0,1%
Total	29.707	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Antigüedad en la docencia

En términos de género, se está presentando una tendencia modesta, desde hace unos doce años, de incremento en el porcentaje de los hombres que han ingresado en este periodo en relación con las mujeres, aunque desde hace casi medio siglo, de manera consistente, ingresaron más mujeres que hombres a la carrera docente. Mientras que el 41,5% de los hombres ingresaron hace menos de doce años a la carrera, sólo el 30,3% del total de maestras lo hicieron en el mismo periodo de 1998-2010. Tabla 2

Tabla 2 Antigüedad en la carrera docente											
		1 a 6 años	7 a 12 años	13 a 18 años	19 a 24 años	25 a 30 años	31 a 36 años	37 a 42 años	13 a 48 años	N R	TOTAL
Hombre	No.	1.783	2.241	1.852	1.628	975	762	325	8	127	9.700
	%	18,4%	23,1%	19,1%	16,8%	10,1%	7,9%	3,4%	0,1%	1,3%	100,0%
Mujer	No.	2.480	3.719	4.572	3.867	2.744	1.905	829	17	318	20.451
	%	12,1%	18,2%	22,4%	18,9%	13,4%	9,3%	4,1%	0,1%	1,6%	100,0%
Total	No.	4.263	5.960	6.423	5.494	3.719	2.667	1.155	25	445	30.151
	%	14,1%	19,8%	21,3%	18,2%	12,3%	8,8%	3,8%	0,1%	1,5%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Antigüedad en la carrera docente

El porcentaje de mujeres que iniciaron su carrera hace más de trece años es consistentemente mayor al de hombres, con una tendencia al incremento en el porcentaje de ingreso de mujeres que llegó a su máxima diferencia hace trece a dieciocho años (Ver Tabla 2). Como ya se señaló, desde hace doce años esto se ha modificado, pues mientras hay una tendencia a que ingresen más hombres que antes, siguen ingresando, como en el pasado, más mujeres que hombres a la carrera docente. Según vimos en el primer capítulo, la proporción de docentes varones en la carrera docente se incrementó en cinco puntos porcentuales en los dos últimos años.

Si bien los datos de antigüedad indican un cuerpo docente bastante experimentado, las cifras en relación con su experiencia como docentes oficiales, adscritos a la Secretaría de Educación Distrital (SED), señalan otra cosa, dado que hay un 60,5% con menos de catorce años de experiencia. (Ver Tabla 3).

Tabla 3		
Tiempo de vinculación a la SED		
	Número	%
1 a 7 años	11.334	37,4%
8 a 14 años	6.928	23,1%
15 a 21 años	6.085	20,2%
22 a 28 años	1.970	6,6%
29 a 35 años	2.298	7,6 %
36 a 42 años	844	2,8%
43 a 49 años	19	0,1%
Más de 50 años	12	0%
Total	29.490	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

En cuanto al género, ocurre algo similar a lo anotado, en términos de antigüedad en la carrera docente, en relación con los años de vinculación a la SED. En los últimos catorce años, se ha vinculado un porcentaje mayor del total de hombres (65%) que del total de mujeres (58,5%) (Ver Anexo 4, Tabla 2.1, del CD). Como era de esperarse, en los últimos siete años se ha vinculado un alto porcentaje del total de los docentes más jóvenes: durante este periodo se han adscrito a la SED el 90,6% de los menores de 31 años y el 64,2% de quienes están entre los 31 y los 40 años de edad (Ver Anexo 3, Tabla 2.1, del CD).

El 44,1% de los docentes tuvieron su primer trabajo en la primaria, el 39,5% en secundaria y el 14% en preescolar. El imaginario social, señalado por varias investigaciones nacionales, que asocia a las maestras con prácticas de género específicas, entre las que se destacan sus supuestas actitudes “maternales” orientadas al cuidado de los niños más pequeños, pareciera haberse institucionalizado en alguna medida en los mismos docentes, en las instituciones de su formación inicial y en la SED, pues es significativamente mayor el porcentaje de mujeres que se vincularon a la SED en el nivel de preescolar (19,4%), frente a un 2,7% de hombres, diferencia que disminuye en primaria: un 49% de mujeres ante el 33,7% de hombres (Ver Anexo 3, Tabla 2.1; Anexo 4, Tabla 2.2, del CD).

Vale la pena recordar lo que dijeron a propósito de este tema las docentes de primaria que participaron en el grupo focal correspondiente. Por una parte, manifestaron de modo explícito su gusto por trabajar en primaria,

porque consideran que los niños en esta etapa de su formación muestran más interés por el estudio, en contraposición a lo que ocurre en secundaria. Una de ellas señaló: “Yo trabajo con niños de primaria [...]. Es un grupo de niños superactivos, supermotivados, que quieren aprender, lo acosan a uno todos los días”. Pero, por otra parte, expresan su desacuerdo con la imagen que, según su percepción, existe en la sociedad de que los docentes son cuidadores: “Hay personas que dicen: ‘¡No!, nosotros los admiramos a ustedes porque con esos muchachos que hay ahora y ustedes se los aguantan, ustedes trabajan con ellos. Uno en la casa con dos o tres niños ya está loco’. La percepción que en este momento se da es más la de la persona que se aguanta a los chinos, es más el aguante que tiene el maestro” (Ver Anexo 9, del CD).

Como se puede constatar en las Tablas 4A y 4B, al inicio de su carrera, una mayoría significativa se desempeñaron en colegios privados (68%) y de tiempo completo (66,1%). Los resultados por tipo de colegio en el que iniciaron sus labores docentes y el posterior paso a la educación pública indicarían una preferencia, en términos generales, por ejercer en colegios públicos, tanto como el alto peso cuantitativo, en comparación con otros países de América Latina, de la educación privada en el país.

Tabla 4a	
Tipo de institución en la que inició como docente	
Institución	%
Oficial	29,6%
Privada	68,0%
No responde	2,3%
Total	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Tabla 4b		
Tiempo de dedicación cuando inició como docente		
Dedicación	Número	%
Tiempo parcial	5.761	19,1%
Tiempo completo	19.933	66,1%
Resistencia a la pregunta	23	0,1%
No responde	4.433	14,7%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Las cifras sobre el tipo de establecimiento en el que iniciaron su carrera los docentes colombianos son altamente discrepantes con las de otros países de América Latina. Es así como el 90,3% de los docentes oficiales de Uruguay enseñaron por primera vez en un establecimiento público, al igual que el 87,3% de los de Perú, el 85,1% de los de Argentina y el 78,1% de los brasileros (Tenti 2005: 83).

Formación

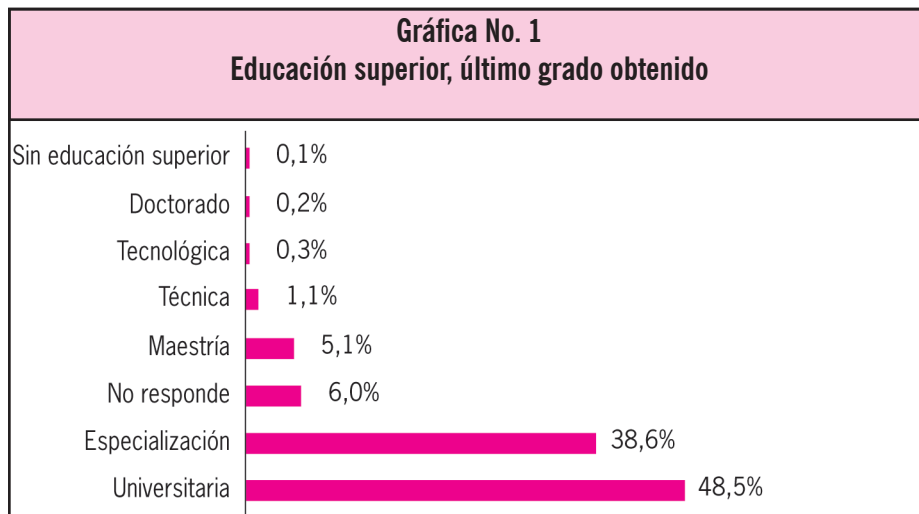
Cerca del 31% de los docentes ya tenían claro su interés por la pedagogía cuando cursaban sus estudios de secundaria, al haber optado por un bachillerato normalista. Cabe subrayar aquí el énfasis de la formación normalista en prácticas para el desarrollo de la ética del oficio, en la pedagogía como campo de saber y en la experticia propia de las prácticas de enseñanza a niños y jóvenes. (Ver Tabla 5).

Tabla 5			
Título obtenido educación básica			
		Número	%
Título obtenido	Bachiller académico	12.554	41,6%
	Bachiller normalista	9.249	30,7%
	Bachiller sin clasificar	5.786	19,2%
	Bachiller técnico	1.207	4,0%
	Bachiller comercial	1.094	3,6%
	Bachiller industrial	262	0,9%
	Total	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

El 57,9% de quienes respondieron la pregunta terminaron sus estudios en un colegio público. Dentro de los que se graduaron de un colegio privado, el 42% lo hicieron en instituciones religiosas (16,5% del total de docentes) (Tabla 6), lo cual explicaría, en parte, la prevalencia de la imagen del “maestro-apóstol” que sigue vigente entre sectores del magisterio, como indican buena parte de los estudios nacionales sobre la identidad y la imagen del docente.

En cuanto a los estudios superiores, un 43,9% de los docentes tienen formación de posgrado, pero sólo un 5,1% de nivel de maestría y un 0,2% de nivel de doctorado. (Ver Gráfica 1).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Tabla 6
Tipo de institución en el que cursó la educación básica

Tipo de institución	Número	%
Pública	17.454	57,9%
Privada laica	6.796	22,5%
Religiosa	4.987	16,5%
No responde	914	3%
Total	30.151	100%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Desde la aplicación de la encuesta *Caracterización de la planta docente de la SED* de 2007 (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2007a), estos porcentajes no han variado de manera significativa, aunque hay una tendencia al incremento de docentes con doctorado: se pasó de 11 a 69, además de 74 adicionales que cursan estudios doctorales.

Si bien, en términos de la educación formal, son precarios los resultados de estudios de maestría y doctorado, lo cual limitaría el fortalecimiento de una comunidad de docentes-investigadores promovida por muchos estudiosos y maestros, es evidente el interés de éstos por una formación permanente, por lo que habría que indagar más sobre los obstáculos que enfrentan para realizar estudios de maestría y doctorado. Un alto porcentaje de los maestros han cursado programas de formación docente no conducentes a títulos en los últimos cinco años, y muchos de ellos se han enrolado en dos o más

programas de este tipo. Una leve mayoría (53,4%) han cursado programas de profundización en pedagogía y el 55,9%, dos o más. El 48,7% de los docentes reportan haber tomado programas de profundización en las áreas que enseñan, y de éstos el 61,7% han participado en dos o más. Es significativamente menor el número de los que han estudiado programas en gestión escolar (18%), lo cual se explica por el número relativamente reducido de docentes que ocupan cargos de dirección o aspiran a ocuparlos. Finalmente, un 16% han cursado programas en otras áreas, entre las que se destacan los sistemas y los idiomas (Ver Anexo 3, Tabla 2.2, del CD).

Es preocupante la baja cantidad de docentes que reportan un buen dominio de idiomas extranjeros. En cuanto al inglés, el 17,3% responden que lo escriben bien; el 19,6%, que lo leen bien; y el 11,1%, que lo hablan bien. El dominio reportado del francés es sensiblemente inferior: el 2,6% afirman que lo escriben bien; el 3,3%, que lo leen bien; y el 1,8%, que lo hablan bien (Ver Anexo 3, Tablas 2.3 y 2.4, del CD). Desde el punto de vista de la política de difusión del bilingüismo del gobierno de la ciudad, así como del necesario cosmopolitismo para una educación de calidad, estos resultados indican que hay que intensificar los esfuerzos por formar docentes bilingües.

Propiedad de computador y acceso a Internet en el hogar

Se incluye en esta sección la información de la EDB 2009 sobre la propiedad de computador y la disponibilidad de Internet, por considerar que se trata de medios claves en la sociedad contemporánea para el desarrollo académico y profesional de los docentes (Anexo 3, Tablas 2.5 y 2.6).

El 11,1% de los docentes reportan que no tienen computador para su uso en el hogar y el 22,7% no tienen Internet en el hogar. Como bien podría esperarse, en comparación con las cifras globales para Bogotá, los docentes están más conectados. Sólo el 56% de los bogotanos de cinco o más años han usado un computador en cualquier lugar en el año anterior y el 47% han usado el Internet (DANE 2009c).

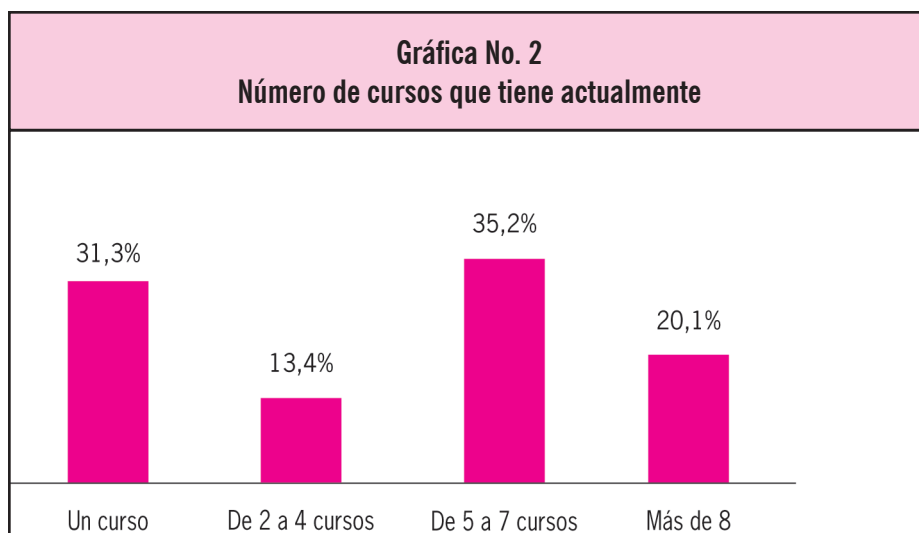
Pero siguen siendo cifras preocupantes, si se tiene en cuenta que a través de Internet cada vez se puede acceder a más información y conocimiento que no están disponibles por otros medios, y que los niños y jóvenes están “conectados” virtualmente. Es probable que este porcentaje significativo de docentes desconozcan en un alto grado o no puedan comprender los intereses y lenguajes de sus estudiantes, y que tampoco promuevan el uso por parte de éstos de las tecnologías de la información y la comunicación.

Algunas características de la actividad docente actual

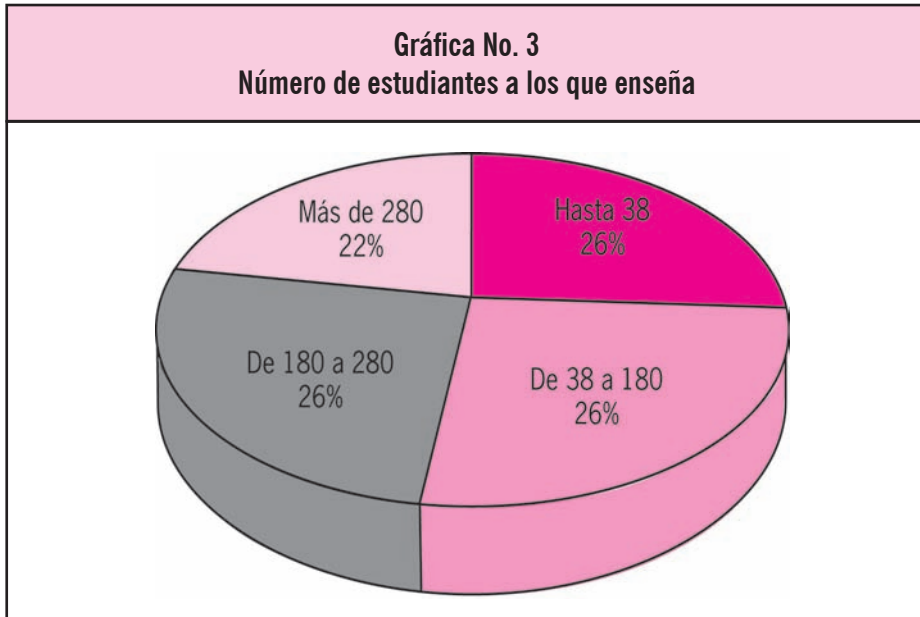
La tendencia a que las maestras escojan o sean ubicadas en los primeros dos niveles de enseñanza, ya reseñada en el análisis de los niveles a los que ingresaron los docentes en la SED, se mantiene en la actualidad: un 13,2% del total de maestras enseñan en preescolar frente a un 4,1% de maestros, mientras que en primaria los porcentajes son 47,8% y 26%, respectivamente (Anexo 4, Tabla 2.3). En lo que respecta a las materias que enseñan, se presentan diferencias significativas en cuanto hay un mayor porcentaje de hombres que enseñan ciertas asignaturas asociadas históricamente con lo masculino: Educación Física, Recreación y Deportes (8,2% frente a 2,6% en las mujeres) Matemáticas (19,5% y 9,7%, entre las maestras) y Tecnología e Informática (8,7%, frente a 4,4% de las mujeres). De otra parte, sólo es significativamente más alto el número de mujeres que enseñan Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas (14,9% de las mujeres y 8,9% de los hombres) (Ver Anexo 4, Tabla 2.4, del CD).

En las Gráficas 2 y 3 se puede ver que las prácticas de enseñanza de los docentes de la ciudad son más complejas y exigentes de lo que se podría esperar, de acuerdo con la imagen clásica de un solo maestro dedicado a un mismo grupo de estudiantes durante todo un año:

Más de la mitad de docentes (55,3%) tienen cinco o más cursos. La complejidad y exigencia de enseñarle a más de un grupo, por lo que esto im-



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

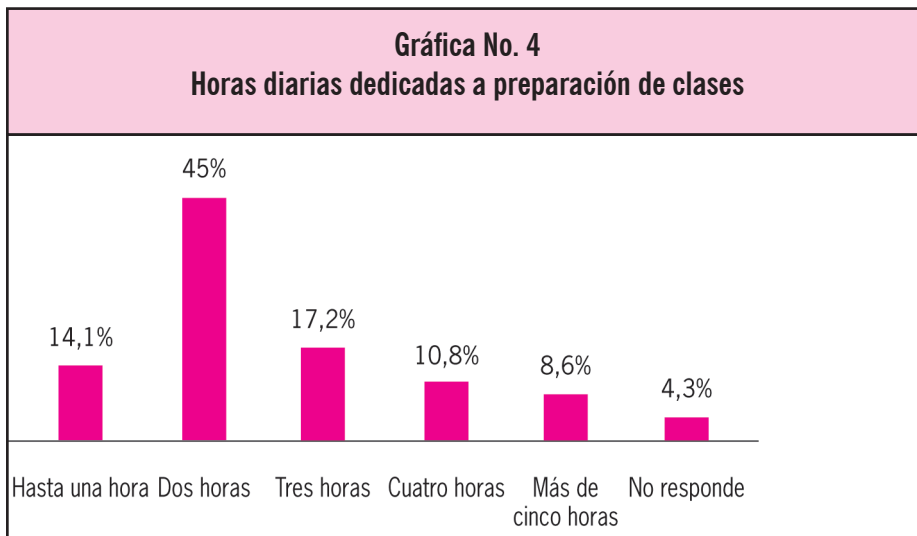


Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

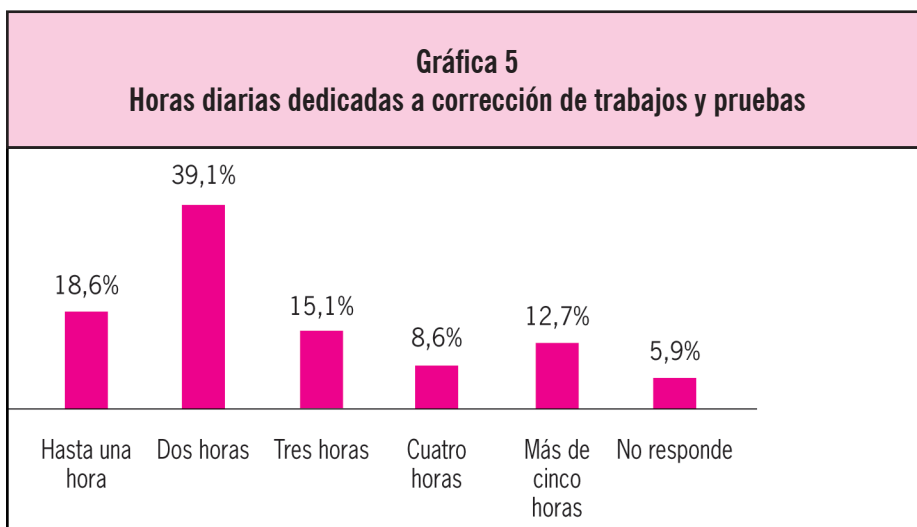
plica en términos de preparación de clases y corrección de trabajos para grupos con niveles académicos distintos y con características grupales e individuales diferenciadas, se incrementa aún más si se tiene en cuenta el alto número de estudiantes a los que les enseña cada docente: el 48% les enseñan a más de 180 estudiantes, mientras que sólo el 26% tienen hasta 38 estudiantes. Como hay muchas más mujeres docentes que hombres en los niveles de preescolar y primaria, esta situación afecta en especial a los maestros: el 32,8% tienen más de ocho cursos, frente a sólo el 14,1% de maestras; y el 34,5% tienen más de 280 estudiantes, frente al 16,4% de las maestras.

Como se puede ver en las Gráficas 4 y 5, lo anterior se refleja en el número de horas diarias que dedican los docentes en promedio a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas: un 32,3% reportan destinar a estas dos actividades tres horas diarias y un 40,7%, cuatro horas o más. Si se tiene en cuenta que las horas presenciales de clase obligatorias por día en promedio son cuatro para preescolar, cinco para primaria y seis para secundaria y media; que todos los docentes deben estar en el colegio ocho horas diarias dedicados, además de las clases, a la orientación de los estudiantes y a actividades de desarrollo institucional¹; y que un 8,6% reportan emplear más de diez horas diarias en actividades de preparación y corrección, es probable que hayan exagerado en general el tiempo que les dedican a estas actividades extraclase.

Las respuestas a algunas preguntas apuntan a ciertos niveles de precariedad e incertidumbre en el actual ejercicio docente. En primer lugar, hay un número muy alto de docentes con nombramientos provisionales (20,3%),



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



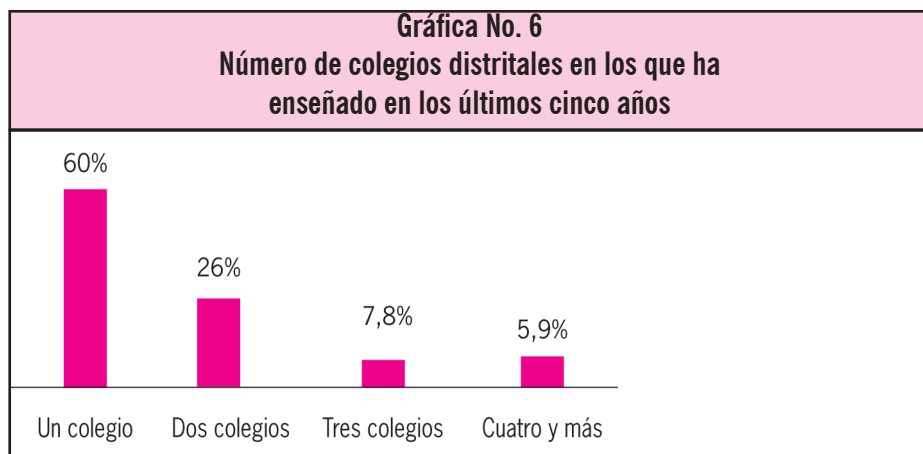
Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

situación a todas luces indeseable, tanto para los docentes como para la educación de la ciudad (Anexo 3, Tabla 2.7). Además, el porcentaje casi se ha duplicado en los dos últimos años: en diciembre de 2007 era del 11,4% (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2007a). Esta circunstancia afecta de manera especial a los menores de 41 años, entre quienes hay un 83,1% en situación de provisionalidad (Anexo 4, Tabla 2.2). Cabe señalar, no

obstante, que en comparación con los datos de otros países de América Latina el porcentaje de docentes nombrados en propiedad en Bogotá es mayor. Mientras que en Bogotá es del 77,5%, en Argentina era de 69,8%; en Brasil, de 67,3%; en Perú, de 59,6%; y en Uruguay, de 58,3% (Tenti 2005: 80). Además, cabe señalar que la Secretaría de Educación incorporará a cerca de cinco mil docentes que pasaron el concurso de ingreso a la planta, lo cual reducirá notablemente el número total de provisionales en la ciudad.

En segundo lugar, como se aprecia en la Gráfica 6, hay un alto porcentaje (40,1%) que han enseñado en dos o más colegios distritales en los últimos cinco años, y un 14,1% que han cambiado de colegio por lo menos cada veinte meses. En términos de edad, hay cierta tendencia a una mayor estabilidad institucional entre los docentes de mayor edad, en comparación con los jóvenes: sólo el 50,6% de los menores de 31 años han permanecido en el mismo colegio en los últimos cinco años, frente al 68,9% de los mayores de 51 (Anexo 4, Tabla 2.3).

En relación con las razones de los traslados, de quienes respondieron, la mayoría (37,6%) señalaron que el traslado fue por decisión propia; el 20%, por decisión de la Secretaría de Educación Distrital; y el 4,7%, por decisión del rector (Anexo 3, Tabla 2.8). A mayor edad, mayor capacidad de lograr un traslado voluntario. Es así cómo sólo el 18,4% de los menores de 31 años se trasladaron por decisión propia, ante un 48,7% de los mayores de 51 años (Anexo 4, Tabla 2.4). Los docentes provisionales son los que menos son trasladados por decisión propia: el 12,6%, frente



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

a un 44,3%, en el caso de los nombrados en propiedad. La gran mayoría de los traslados de los docentes provisionales se hacen por decisión de la Secretaría de Educación, un 46,6%, mientras que en el caso de los docentes en propiedad la Secretaría ha decidido en el 13% de las situaciones² (Ver Anexo 3, Tabla 2.8 del CD).

Que las razones para estos traslados son problemáticas desde la perspectiva de los docentes, se evidencia en que un alto porcentaje (10,8%) no respondieron a la pregunta o respondieron que no sabían (45,6%), así como en que sólo un 21,3% consideran que dichos traslados obedecen a criterios imparciales (Ver Tabla 7). Aquí una vez más se presenta una clara tendencia por edad. A mayor edad, se incrementa la percepción acerca de la imparcialidad de los traslados: mientras que sólo el 14,5% de los menores de 31 años consideran que son imparciales, el 23,9% de los mayores de 51 piensan que lo son (Anexo 4, Tabla 2.5). Aunque se podría pensar que entre los docentes que consideran que los traslados no son imparciales pesa mucho la opinión de los provisionales, pues, como ya se mencionó, sólo un tercio de éstos son trasladados por decisión propia en relación con los nombrados en propiedad, éste no es el caso: no hay diferencias significativas en los porcentajes de docentes provisionales y en propiedad que consideran que los traslados no son imparciales.

El 41,8 % de los encuestados respondieron que tienen aspiraciones profesionales distintas a la docencia: en asuntos personales, en política y organización social, en el comercio o en ciencias básicas, probablemente en los niveles de educación superior (Tabla 8). Es significativamente mayor el porcentaje de hombres que las tienen: 46%, frente al 31,7% de las mujeres, y hay una clara tendencia a que sean más los de menos edad quienes responden afirmativamente: un 52,5% de los menores de 31 años, en comparación con el 28,8% de los mayores de 51 (Ver Anexo 4, Tabla 2.6, del CD).

2. En febrero de 2010, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 520 de reglamentación de los traslados, “con el fin de garantizar igualdad de oportunidades, transparencia y agilidad”. Entre otras medidas, se establecen los siguientes criterios para los traslados voluntarios: haber obtenido reconocimientos pedagógicos, tiempo de permanencia en el colegio, razones de salud. Los criterios fijados para traslados por decisión de las secretarías de Educación son: necesidades de servicio académico o administrativo, razones de seguridad, razones de salud y necesidad de resolver conflictos que afecten seriamente la convivencia en los colegios (Ministerio de Educación Nacional 2010: 2-3).

Tabla 7			
Percepción sobre la imparcialidad de los criterios de traslados			
		Número	%
¿Considera usted que los criterios de la sed para hacer traslados de los docentes son imparciales?	Sí	6.425	21,3%
	No	6.716	22,3%
	No sabe	13.748	45,6%
	No responde	3.262	10,8%
	Total	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Tabla 8		
Aspiraciones profesionales distintas a la docencia		
	Número	%
Especialización / profundización / investigación	4.846	43,3%
Respuestas sin categoría	801	7,2%
Profesión específica en ciencias básicas	992	8,9%
Política / organización social	507	4,5%
Comercio: servicios y negocios	3.062	27,4%
Actividades asociadas al magisterio	597	5,3%
Personales	117	1,0%
No responde	266	2,4%
Total	11.187	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Descontando a quienes no respondieron y a aquéllos cuyas respuestas no se pudieron categorizar, un 63,6% tienen aspiraciones dentro de campos académicos o asociados a la práctica docente. Estos resultados, junto con el 63% del total de docentes de Bogotá que no tienen aspiraciones distintas a la docencia, indican un grado bastante alto de identificación con el oficio docente. Cabe resaltar el alto porcentaje de docentes con aspiraciones formativas e investigativas (43,3%), lo cual refuerza el alto interés, ya señalado, de continuar sus procesos formativos.

Algo similar, por cuanto denota un alto grado de identidad profesional, se constata entre el 25,5% de quienes responden que realizan otras actividades remuneradas diferentes a la docencia en el sector público. Entre el total de los que respondieron afirmativamente a la pregunta, un 72,6% realizan

actividades asociadas a la docencia, a las áreas que enseñan o a la cultura (Ver Tabla 9). Una vez más, hay una diferencia por género, en este caso muy grande: mientras que sólo el 17,9% de las maestras realizan otras actividades, un 41,6% de los hombres lo hacen. También se presenta una clara tendencia por edad: a menor edad, mayor porcentaje de docentes con actividades remuneradas. Así, mientras que el 18,5% de los mayores de 51 las realizan, se llega al nivel máximo de 30,2% con los menores de 31 años (Ver Anexo 4, Tabla 2.7; Anexo 4, Tabla 2.6, del CD).

Tabla 9		
Otra clase de actividades remuneradas		
	Número	%
Docencia	3.553	46,1%
Comercio	1.801	23,4%
Docencia privada	1.030	13,4%
Actividad profesional	799	10,4%
Actividad cultural	206	2,7%
Otras	143	1,9%
No responde	138	1,8%
Artesanías	33	0,4%
Total	7.702	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Si bien el 15,2% de los docentes que participan en grupos o redes de reflexión o investigación pedagógica puede verse como una proporción importante, en especial si se tiene en cuenta que, como ya vimos, en las instituciones educativas son precarias las condiciones para desarrollar este tipo de trabajo colegiado, y su alta dedicación a actividades relacionadas directamente con enseñanza, sería posible pensar también que la proporción de maestros que participan en estas instancias podría ser mayor. De una parte, puesto que su fortalecimiento constituyó uno de los propósitos de la política educativa del anterior gobierno de la ciudad. De otra parte porque, como ya se señaló, hay altos niveles de interés por parte de los docentes en seguir formándose. Al mayor número de cursos y estudiantes que tienen los maestros hombres, así como a su mayor dedicación a actividades remuneradas diferentes a su trabajo con la SED, hay que añadir que un porcentaje significativamente mayor de éstos (18,9%), en

comparación con las maestras (13,5%), participan en espacios de reflexión o investigación. Es preocupante el bajo porcentaje de los docentes más jóvenes (menores de 31 años) que participan: sólo un 12,7% (Ver Anexo 4, Tabla 2.8; Anexo 4, Tabla 2.7, del CD).



3. Saberes, percepciones y actitudes sobre la práctica docente y la pedagogía

Percepciones y actitudes sobre la práctica docente

Razones para haber escogido la docencia

Un poco más de tres cuartas partes (74,7%) de los docentes de Bogotá escogieron la docencia por razones sociales y políticas, por interés en el campo educativo y pedagógico, o por aptitud para el oficio. Sólo un 16,5% la eligieron por motivos prácticos relacionados con que una licenciatura era la única opción de estudio que tenían, porque era la única opción laboral o por la estabilidad laboral. Mientras que un 6,3% la eligieron por tradición familiar. Estos resultados van en contravía de la percepción de ciertos sectores de la sociedad, y aun de algunos estudiosos, que consideran que los docentes escogen la carrera por no tener las suficientes capacidades académicas para ingresar a otro tipo de estudios (actitud reflejada en el popular dicho anglosajón que dice: “Quienes no pueden hacer otras cosas, enseñan”). Así mismo, de quienes consideran que los docentes, en su mayoría, carecen de vocación pedagógica y eligen el oficio por conveniencia económica.

De manera igualmente discrepante con los estudios que señalan el predominio en el cuerpo docente de la identidad histórica del maestro colombiano como “maestro apóstol” o activista social, son relativamente pocos los docentes (13,2%) que afirman haber escogido la docencia por conciencia social o política. (Ver Gráfica 1).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Hay algunas diferencias relevantes por género. Las mujeres respondieron en un porcentaje más alto que los hombres —67,6% y 63,5%, respectivamente— a la opción referida de manera más clara a la vocación (gusto, deseo, convicción, llamado, sueño), así como a la opción de gusto por tratar con otras personas (6%, frente a 3,5% en el caso de los hombres). En cuanto a las razones prácticas (única opción laboral o de estudio y estabilidad laboral), el porcentaje de hombres que las señalaron fue mayor que en el caso de las mujeres (10,7% y 8,9, respectivamente) (Ver Anexo 4, Tabla 3.1).

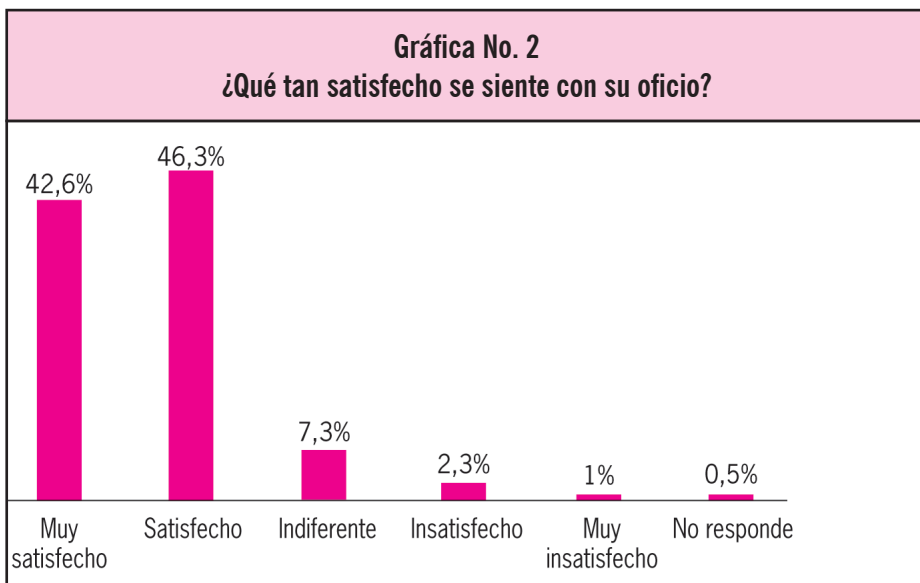
En relación con los rangos de edad de los docentes, no hay, en general, mayores diferencias en las respuestas, pero cuando las hubo, es sorprendente la tendencia para quienes representan a los más jóvenes como de menores compromisos sociales y políticos. El grupo de edad que las escogió en un mayor porcentaje fueron los menores de 31 años (9,7%) (Anexo 4, Tabla 3.1).

Grado de satisfacción con el oficio docente

Las respuestas de los docentes sobre su grado de satisfacción con el oficio también discrepan con la mayoría de la literatura nacional e internacional que hemos revisado. Ésta insiste en las múltiples razones por las cuales habría un “malestar docente” generalizado que, incluso, estaría afectando su salud mental. En esta dirección, un estudio de 2009 de la Universidad

Javeriana, con 343 docentes de colegios distritales, concluye que “un 20% de los profesores están *quemados*”, o, en términos más técnicos, sufrirían del síndrome de agotamiento profesional. Además de esto, un 57% habrían manifestado cansancio emocional. En el caso de los docentes, dicho síndrome se expresaría en agotamiento, molestia de estar en compañía de estudiantes y sensaciones de fracaso. Cabe señalar que los resultados del estudio concuerdan con uno similar realizado en Medellín en el año 2004 (*El Espectador* 2009b: 29).

Como se observa en la siguiente gráfica, hay discrepancias de fondo con lo planteado en la literatura, tanto en términos de la satisfacción con el oficio, como en las razones que les producen malestar a los docentes de Bogotá. En efecto, la gran mayoría de los docentes de ambos sexos se sienten satisfechos con su oficio (88,9%), mientras que un porcentaje muy reducido se sienten insatisfechos (3,3%).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Hay diferencias significativas por género en el porcentaje de respuestas que expresan mucha satisfacción con el ejercicio docente. El 44,3% de las mujeres respondieron que estaban muy satisfechas frente al 38,8% de los hombres (Ver Anexo 4, Tabla 3.2 del CD). Si bien esto puede estar asociado con que la docencia sigue exigiendo aptitudes y características vinculadas históricamente a lo “femenino”,

tales como disposiciones “maternales”, mayor capacidad de cuidado de los otros, abnegación y paciencia, según lo han anotado algunos estudios en el país, consideramos que también puede relacionarse con la mayor sobrecarga laboral de los maestros, analizada en el anterior capítulo, tanto en número de cursos y estudiantes, como en actividades remuneradas diferentes a la docencia.

Se presentó una leve tendencia a una menor satisfacción entre los más jóvenes. Frente a un promedio de 42,6% que se declararon muy satisfechos con su oficio, los menores de 31 años lo hicieron en un porcentaje menor (36,9%), al igual que los maestros entre 31 y 40 años de edad (38,7%). Igualmente, un mayor porcentaje de los menores de 31 años (4,5%) y los que tienen entre 31 y 40 años (3,3%) se declararon insatisfechos o muy insatisfechos. (Anexo 4, Tabla 3.2).

Dadas las condiciones de los docentes provisionales, por estar sometidos a mayores traslados no voluntarios y por la incertidumbre de su continuación en la carrera docente, era esperable encontrar un mayor grado de insatisfacción en relación con los nombrados en propiedad, cosa que no se dio. Lo que sí se presentó fueron diferencias según estatuto docente. Es así como menos docentes del nuevo Decreto expresan alta satisfacción (37,2%) y más niveles de insatisfacción o mucha insatisfacción (3,9%), en comparación con los regidos por el antiguo Decreto: 45,3% y 2,9%, respectivamente (Ver Anexo 3, Tabla 3.1). Las explicaciones de esta diferencia podrían encontrarse en las mayores exigencias que tienen los nuevos para el ascenso en el escalafón. Además, quienes ingresaron bajo este estatuto por vez primera, sin haber cursado estudios específicos para la carrera docente, están menos preparados para afrontar los desafíos de la enseñanza en los colegios públicos de la ciudad.

¿Cómo explicar los altos grados de satisfacción de los docentes en el caso de Colombia (o Bogotá)? Por una parte, consideramos que puede relacionarse con las razones por las que ingresaron a la docencia, que en su gran mayoría, como ya vimos, son intrínsecas al oficio en sus dimensiones no materiales y a las cualidades que los docentes perciben en sí mismos. Por decirlo de otra manera, parecería que la vocación, el interés educativo y la satisfacción por poder desplegar sus capacidades pedagógicas pesan mucho más que los problemas y obstáculos que enfrentan los docentes y que analizaremos más adelante. Por otra parte, a pesar de los esfuerzos de los últimos gobiernos nacionales por incrementar las regulaciones sobre el ejercicio docente, se puede decir que éstos siguen gozando de una gran

autonomía en relación con lo que enseñan y cómo lo enseñan; autonomía en la definición de los aspectos centrales de su oficio y en la forma de relacionarse con sus alumnos. De este beneficio están lejos otro tipo de profesiones, como lo ha señalado para algunas de ellas Richard Sennett, en su brillante trabajo sobre la “corrosión del carácter” en el nuevo capitalismo. El autor argumenta que, precisamente, lo que se viene perdiendo en el mundo laboral contemporáneo es la *vocación*, así como la autoestima, la sensación de ser necesitado por otros y, ante todo, la dimensión ética del trabajo. Sobre este último punto, señala el caso paradigmático de un trabajador cuya preocupación más profunda es “que no puede ofrecer la sustancia de su vida laboral como un ejemplo para sus hijos de cómo deben comportarse éticamente” (Sennett 1998: 21).

Razones de malestar docente

Son bastante diversas las razones del malestar docente. Cuatro de ellas, escogidas por un 37% de los docentes, afectan de manera directa sus prácticas en el aula (comportamiento de los estudiantes, la legislación educativa, la falta de apoyo estatal y la escasez de recursos). Un 24% escogieron razones relacionadas con asuntos laborales y de la carrera docente (baja remuneración, malestar laboral y estatuto docente). (Ver Gráfica 3).

Experiencias gratas y amargas

En cuanto a recuerdos de experiencias gratas como docente, un 43% se refieren a asuntos directamente relacionados con su labor formativa, mientras que un 29% aluden al reconocimiento que reciben de los miembros de la comunidad educativa en relación con dicha labor. En las respuestas hay indicios, como los hay en otras preguntas, de que las relaciones con las directivas de los colegios y con sus colegas son susceptibles de mejorar. Sólo el 19% tienen recuerdos gratos referidos a estos aspectos. (Ver Tabla 1).

Como ya se mencionó, el ambiente escolar, en términos de las relaciones con otros docentes así como con los estudiantes, parece estar atravesado por conflictos que son percibidos como especialmente desagradables: los problemas de convivencia son señalados por el más alto porcentaje (36%) como experiencias amargas. El segundo lugar en los recuerdos de experiencias amargas corresponde a una serie de temas referidos a la práctica formativa, principalmente a los logros de aprendizaje de los estudiantes y su desinterés académico. Es significativo el bajo porcentaje (8%) de docentes que asocian las experiencias amargas con las políticas educativas,

Gráfica No. 3
Principales razones que generan malestar en su oficio como docente



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

pues una vez más va en contravía del discurso dominante de la literatura nacional e internacional, así como el relativamente bajo nivel de arraigo del discurso de Fecode en contra de dichas políticas. (Ver Tabla 2).

Grados de autonomía deseados por los docentes

La pregunta “¿Qué grado de autonomía le gustaría tener respecto a las siguientes dimensiones del oficio docente?” surge de las propuestas hechas en las últimas décadas por el sindicato del magisterio y algunos estudiosos de la educación y la pedagogía que han argumentado a favor de una mayor autonomía en las prácticas formativas de los docentes. También se relaciona con percepciones de los maestros, además de otros actores,

Tabla 1		
Palabras que recuerdan experiencias gratas como docente		
Menciones	Acumuladas	%
Reconocimiento social (muestras de respeto y reconocimiento por parte de directivas, familias, pares, estudiantes)	23.127	29%
Satisfacción con su trabajo (frente a su labor, aspiraciones personales)	20.642	26%
Logros educativos de su trabajo (aprendizaje, actitudes de los estudiantes frente a la educación)	13.267	17%
Satisfacción con la institución (apoyo a la labor docente, gestión administrativa)	9.439	12%
Ambiente laboral (compañerismo, cooperación, apoyo, relación con pares)	5.605	7%
Actividades escolares y extra escolares (salidas de campo, viajes, día del profesor, actividades artísticas)	5.486	7%
No responde	1.302	2%
Resistencia a la pregunta	519	1%
Otros	357	0%
Ninguna	127	0%
Total menciones	79.871	100%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

tanto a nivel nacional como internacional, que consideran que el oficio docente está cada vez más regulado por las políticas educativas del Estado.

En el conjunto de aspectos relacionados con la docencia, son más los docentes que desearían mayor autonomía que los que quisieran más regulaciones. Esto es evidente en las respuestas relativas a: la forma de evaluar a los estudiantes, los métodos pedagógicos, los estándares de competencias, los fines de la educación y las asignaturas a enseñar; en todos estos aspectos el porcentaje de los que quisieran mayor autonomía triplica a los que desearían mayor regulación. Pero hay sorpresas para quienes piensan que la mayoría de los docentes estarían en contra de las regulaciones actuales. Exceptuando el tema de la evaluación de los estudiantes, sobre el cual han tenido mucha injerencia las pruebas Saber y los exámenes del Icfes, en todas las demás dimensiones son más los docentes que consideran que las regulaciones actuales son adecuadas o que deberían ser mayores, que los

Tabla 2
Palabras que recuerdan experiencias amargas como docente

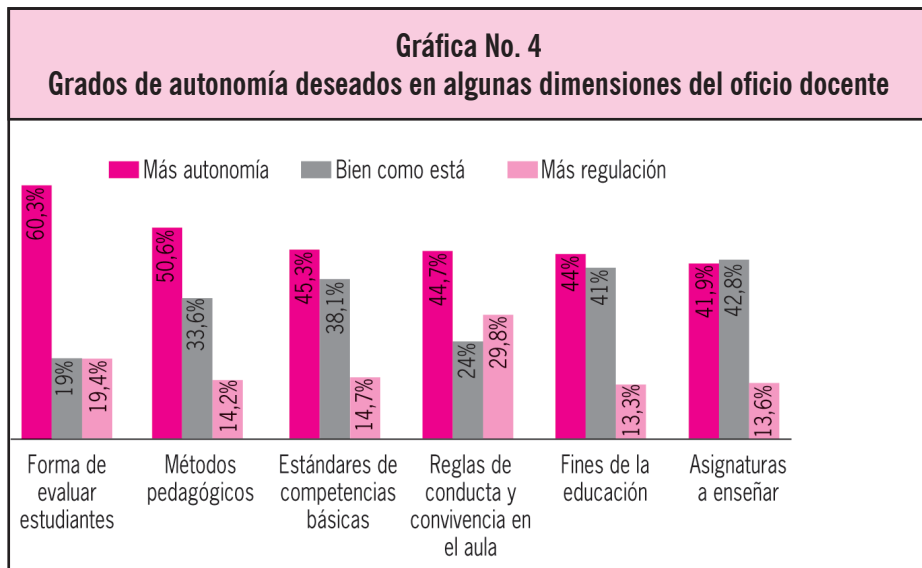
	Total menciones	
	Número	%
Problemas de convivencia y cooperación dentro de la institución (conflicto maestros-estudiantes, conflictos entre maestros)	24.807	36%
Problemas pedagógicos y logros educativos (enseñanza-aprendizaje, desinterés de los estudiantes)	10.168	15%
Insatisfacción con la legislación, la regulación y las políticas estatales y distritales (Escala docente, capacitación)	5.515	8%
Problemas de la sociedad llevados a la institución (pandillas, drogadicción, pobreza, medio ambiente)	5.433	8%
Insatisfacción con su profesión (frente a su labor, frente a sus aspiraciones personales, recarga en las funciones)	5.359	8%
Problemas con el reconocimiento social de la labor docente (desvalorización, bienestar, falta de reconocimiento social)	4.431	6%
Insatisfacción con la institución (apoyo a la labor docente, gestión)	3.525	5%
No responde	3.396	5%
Problemas con las familias de los estudiantes (abandono familiar, desinterés de los padres, conflicto de los padres con los profesores)	2.406	3%
Otros	1.716	2%
Ninguna	1.105	2%
Resistencia a la pregunta	1.099	2%
Infraestructura, implementos didácticos, materiales pedagógicos (salones, baños, biblioteca, libros, audiovisuales)	869	1%
Totales	69.829	100%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

que desean mayor autonomía. Las reglas de conducta y la convivencia en el aula fueron los únicos aspectos con relación a los cuales hubo un mayor porcentaje de docentes que dijeron que se requerían más regulaciones que quienes creen que las regulaciones están bien. Esto indicaría que los manuales de convivencia de los colegios, única norma que regula esta dimensión, no están cumpliendo a cabalidad su función.

Las respuestas a esta pregunta sugieren cierto grado de incertidumbre de los docentes en relación con su oficio, ya que en todas las dimensiones es menor la proporción de quienes consideran que los niveles de autonomía

son adecuados (Gráfica 4). En cuanto a diferencias de género, los hombres desearían mayor autonomía que las mujeres. La diferencia es especialmente marcada en los fines de la educación: el 50,8% de los hombres desean mayor autonomía en relación con un 40,7% de las mujeres (Ver Anexo 5, Tabla 3.3, del CD). También en lo que respecta a las reglas de conducta en el aula, aunque la diferencia es menor: 47,3% y 43,5%, respectivamente.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Respecto a esta pregunta, similar a la de la encuesta realizada por Tenti, con una sola excepción —la de los docentes peruanos en lo que respecta a los métodos pedagógicos—, los docentes de Bogotá desearían mayor autonomía en su oficio. Esto es especialmente acentuado en las formas de evaluar a los estudiantes. La proporción de docentes que desearían mayor autonomía en esta labor es mucho mayor en Bogotá (60,3%) que en Brasil (41,8%), Perú (41,6%), Uruguay (34,1%) y Argentina (25,2%). Algo similar sucede para el caso de las reglas de conducta y convivencia en el aula (Tenti 2001:141).

Quiénes deben evaluar a los docentes

La evaluación de los docentes en ejercicio para su ascenso en el escalafón bajo el nuevo Decreto, y en general quién y cómo se debe evaluar a los docentes en ejercicio, han sido temas de debate político y académico en las últimas décadas en el país. La resistencia a que los docentes sean

evaluados por el Estado ha sido una de las principales estrategias de Fecode contra las políticas del Ministerio de Educación Nacional. En esta pregunta se indagó sobre qué sujetos consideran los docentes que tienen más legitimidad para evaluarlos. (Ver Tabla 3).

Tabla 3			
Opinión sobre quién debe evaluar a los docentes			
		%	Número
Los colegas docentes más calificados (Los Pares)	Sí	15,5%	4.670
	No	84,0%	25.325
	No Responde	0,5%	157
Los directivos de la Institución (Rector, Coordinadores, Directores)	Sí	24,9%	7.502
	No	74,8%	22.556
	No Responde	0,3%	93
Ministerio de Educación Nacional	Sí	7,2%	2.163
	No	92,5%	27.895
	No Responde	0,3%	93
Secretaría de Educación	Sí	15,2%	4.598
	No	84,4%	25.460
	No Responde	0,3%	93
Los Padres de Familia	Sí	16,1%	4.843
	No	83,6%	25.215
	No Responde	0,3%	93
El Consejo Directivo del colegio donde enseña	Sí	7,9%	2.391
	No	91,8%	27.667
	No Responde	0,3%	93
Los alumnos	Sí	40,0%	12.068
	No	59,7%	17.990
	No Responde	0,3%	93
El mismo docente (autoevaluación)	Sí	58,0%	17.494
	No	41,7%	12.586
	No Responde	0,2%	71
Otra	Sí	2,5%	755
	No	97,4%	29.363
	No Responde	0,1%	33
	Total	100,0%	30.151

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Como se puede ver en la tabla anterior, hay bastante dispersión en las opiniones. En concordancia con la tendencia ya señalada sobre el deseo de mayor autonomía de un grupo significativo del cuerpo docente, el mayor porcentaje de escogencia fue por la autoevaluación, seguido por la evaluación de los alumnos, los directivos de la institución y los padres de familia.

Los docentes optan entonces por ser evaluados por los sujetos más cercanos a sus prácticas en el aula y son pocos los que consideran que tendrían que hacerlo instancias más lejanas del salón de clase, como el consejo directivo del colegio, la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación Nacional. Para este último caso, el bajo porcentaje (7,2%) de maestros que consideraron que debían ser evaluados por el Ministerio se relacionaría con el descontento y la crítica de los docentes a las pruebas que utiliza que, como ya vimos, no son consideradas adecuadas.

Temas a trabajar en los colegios

El propósito de la pregunta “¿Está usted de acuerdo con que se trabajen los siguientes temas en los colegios públicos?” es indagar qué tanto los docentes perciben que a la escuela se la está responsabilizando de enseñar una serie de temas que, a juicio de algunos grupos de docentes y de investigadores, deberían enseñarse en ámbitos extraescolares. También permite saber qué opinan los docentes sobre algunos temas que los estudiosos de la educación consideran fundamentales para el adecuado desempeño en la sociedad contemporánea, como las habilidades para vivir y el análisis de los medios masivos de comunicación.

De todos los temas indicados en la encuesta, sólo dos, que ya son enseñados en las escuelas, obtuvieron una amplia aceptación: la educación sexual y la prevención de consumo de alcohol y sustancias psicoactivas. Los siguientes temas, para los que las respuestas afirmativas superaron el 60% —el manejo de las emociones y la preparación para el trabajo—, también se vienen enseñando en los colegios públicos: el primero dentro del área de “competencias ciudadanas” y el segundo dentro de un área denominada “competencias laborales”, que es más reciente. Otro tema, también de enseñanza obligatoria en las escuelas, sobre el cual la opinión de los docentes es menos favorable, es la educación religiosa, acerca de la cual sólo el 37,9% consideran que se debe impartir en la escuela. También son mayoritariamente desfavorables las opiniones sobre dos temas particularmente polémicos en el caso colombiano: el conflicto armado

interno y las culturas juveniles. Es reconfortante, por otra parte, el alto porcentaje (58,8%) de docentes que consideran que el análisis de la televisión y otros medios de comunicación de masas debe ser trabajado en las escuelas, dado el alto impacto que éstos tienen en lo que aprenden los estudiantes. (Ver Gráfica 5).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Exceptuando el análisis de los medios masivos de comunicación y la educación sexual, en todos los demás temas se presentan diferencias importantes de género: sólo con relación a uno de éstos los hombres estuvieron más a favor de su inclusión en las escuelas que las mujeres: el análisis del conflicto armado interno (la diferencia es 10,7%). En general, las maestras muestran mayor acuerdo con que la escuela trabaje los asuntos señalados, y en particular la educación religiosa y el manejo de las emociones (la diferencia al respecto es superior al 10%). En otras cuestiones, la diferencia de género fue inferior al 10%: por ejemplo, en

prevención del consumo de alcohol y sustancias psicotrópicas (3,9%), en habilidades necesarias para vivir bien (5,6%) y en culturas juveniles (3,4%) (Anexo 5, Tabla 3.4).

Hay una leve tendencia a que, a mayor edad de los docentes, mayor aceptación de los temas ya indicados, con la excepción de los más polémicos, como la educación sexual, el conflicto armado, los medios masivos de comunicación, la prevención del consumo de alcohol y sustancias psicoactivas y las culturas juveniles, frente a los cuales los docentes jóvenes muestran mayor acuerdo en que sean trabajados en la escuela (Anexo 4, Tabla 3.3).

Algunas dimensiones de la práctica pedagógica

En esta sección se analizan los resultados de aquellas preguntas que tuvieron como propósito realizar una caracterización general de la práctica pedagógica de los docentes de Bogotá. Con éstas no se pretendía una descripción minuciosa de dichas prácticas y tampoco tenían un propósito evaluativo acerca de su calidad o eficacia.

Se indagó sobre dos dimensiones centrales de la práctica pedagógica: las opciones conceptuales de los maestros en relación con la pedagogía, tanto como los niveles y características de reflexión de los docentes sobre sus prácticas.

Campos de saber privilegiados

Como vimos en la revisión bibliográfica, uno de los principales debates en el país en torno a la formación de docentes ha sido sobre si se debe privilegiar la pedagogía o la estructura y racionalidad de la disciplina que enseñan. En algunos estudiosos de la educación y la pedagogía en el país, ha suscitado una gran preocupación que desde hace unos años se acepte el ingreso a la carrera docente de personas sin formación previa en pedagogía, lo cual perciben como parte del proceso de “desprofesionalización” del magisterio. Es importante anotar que entre los docentes también es manifiesta la prevención frente a los profesionales no preparados en pedagogía que ingresan al magisterio. Los maestros que participaron en los grupos focales expresaron de manera unánime que el conocimiento en pedagogía es fundamental para ejercer la profesión docente y que la presencia de profesionales no preparados en este campo va en detrimento de la calidad de la educación lo que, aseguran, corroboran a diario en las instituciones para las que trabajan. Uno de ellos afirmó: “A ellos [los docentes profe-

sionales] les interesa cubrir horas de clase y que los chinos hagan lo que quieran en las horas de clase mientras que los tengan ahí distraídos. Entonces, les están quitando la oportunidad a los chicos de aprender de una persona que de verdad tiene ese concepto, esa pedagogía [...] por tener el salario como tal. Eso también se ve mucho. Ese enfoque pedagógico es el que hay que rescatar en las aulas de clase” (ver Apéndice 1B).

De otra parte, en razón a los postulados del Movimiento Pedagógico y los estudios y planteamientos de Olga Lucía Zuluaga y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica acerca de la pedagogía como campo conceptual y práctico propio de los maestros, las instituciones de formación de docentes del país se han resistido a la tendencia de algunos países —como Francia y Suiza—, de fundamentar la formación de los docentes en las llamadas “ciencias de la educación”. Éste es un campo bastante móvil que ha incluido la psicología de la educación, la sociología educativa y la administración educativa.

La siguiente pregunta, que se les hizo a los docentes de Bogotá, se inscribe en estos debates y tendencias: “¿Cuáles de los siguientes campos de saber considera de mayor importancia para orientar la enseñanza y la reflexión sobre el oficio docente? Mencione hasta dos”.

Como se puede ver en la Tabla 4, la pedagogía es el campo de saber privilegiado por los y las docentes para su formación y para la reflexión sobre su práctica, con un 33,6% que la escogieron en su primera o segunda opción, seguida por la disciplina que enseñan, con el 22,5%. Para los *cruzados* de la pedagogía, estos resultados probablemente serán sorprendentes, ya que luego de unas tres décadas de proselitismo pedagógico se podría esperar una mayor hegemonía de la pedagogía entre el cuerpo docente. Y aún más en el caso de Bogotá, luego del marcado énfasis por parte de la Secretaría de Educación del anterior gobierno en la dimensión pedagógica del oficio. Nos atrevemos a plantear la siguiente hipótesis explicativa sobre estos resultados: los discursos pedagógicos en el país han tendido a ocuparse de problemáticas generales y ha sido relativamente escaso su aporte a las didácticas específicas de las asignaturas, las cuales, de manera evidente, son la preocupación central de los docentes de secundaria.

Hay que destacar también la alta proporción de los que escogieron una perspectiva inter o transdisciplinaria (16,5%), para quienes ni la pedagogía ni el saber que enseñan estarían brindando las herramientas conceptuales y prácticas que requieren los docentes a fin de dar cuenta de la complejidad

Tabla 4		
Campos de saber de mayor importancia		
Campos del saber	Número	%
La(s) disciplina(s) que enseña	13.562	22,5%
La pedagogía	20.237	33,6%
Una perspectiva inter o transdisciplinaria	9.966	16,5%
La historia	1.831	3,0%
El psicoanálisis	893	1,5%
La psicología	5.651	9,4%
La antropología	741	1,2%
La sociología	1.969	3,3%
La filosofía	1.447	2,4%
La ciencia política	771	1,3%
La economía	618	1,0%
La administración	911	1,5%
Resistencia a la pregunta	48	0,1%
No responde	1.657	2,7%
Total	60.302	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

epistémica, cultural y social de sus prácticas. En cuanto a la psicología, con un 9,4% de menciones, es claro que esta disciplina está perdiendo la hegemonía relativa de la cual gozó desde los años treinta en el país para fundamentar y reflexionar sobre las prácticas formativas de los docentes.

En términos de género, se presentaron diferencias significativas en las dos opciones más escogidas. El 29,9% de los hombres escogieron la pedagogía, frente a un porcentaje bastante mayor de las mujeres (35,6%). Y un porcentaje levemente inferior de mujeres (22,2%) que de hombres (23,4%) escogieron la disciplina que enseñan (Anexo 5, Tabla 3.5). La explicación más evidente que puede darse de estas diferencias es que, como ya lo señalamos, la pedagogía que se enseña en las instituciones formadoras de docentes está referida fundamentalmente al tipo de asuntos generales que se asocian más con la enseñanza en primaria, en donde predominan las mujeres. Por otra parte, las prácticas de enseñanza en secundaria, donde hay un porcentaje mayor de hombres, se enfocarían más hacia las didácticas específicas de cada disciplina. Esto se confirma

al cruzar las respuestas con los niveles en los que enseñan los docentes: mientras que es similar el porcentaje de los que enseñan en preescolar y primaria que escogen la disciplina que se enseña (alrededor de 18%), los que eligen esta opción en secundaria representan el 26.1%. Algo similar se presenta para la escogencia de la pedagogía: un porcentaje parecido (37,5% en promedio) de los docentes de preescolar y primaria la escogen, frente a un porcentaje significativamente menor en secundaria: 29,8% (Anexo 3, Tabla 3.2).

Aunque se esperaba que los maestros del nuevo Estatuto Docente escogieran muy por encima de los del antiguo Estatuto la disciplina que enseñan, teniendo en cuenta que bajo el nuevo Decreto ingresaron docentes sin formación universitaria pedagógica, en tanto expertos en la enseñanza de áreas específicas, los docentes de los dos estatutos escogieron en proporciones similares la pedagogía y la disciplina que enseñan.

Factores que inciden en buenas prácticas de enseñanza

Las respuestas a la pregunta “¿Cuáles de los siguientes factores considera usted que inciden más en buenas prácticas de enseñanza en los colegios públicos? Escoja dos que considere especialmente influyentes” reflejan igualmente la influencia de los activistas del Movimiento Pedagógico y de los intelectuales defensores de la pedagogía como saber fundador del oficio docente. Ellos promovieron la idea del maestro como un intelectual que debe reflexionar sobre su práctica, y su influencia es aún más evidente que en el caso de las respuestas a la pregunta anterior. Un poco por debajo de una respuesta que parecería obvia y que sorprende por su bajo porcentaje —la formación académica del docente, con un 22,7% de escogencia—, está la reflexión del docente sobre sus prácticas de enseñanza, con un 19,5%. Al analizar las respuestas en su conjunto, para los docentes pesan más en las buenas prácticas lo que aprenden en el ejercicio mismo de la docencia (reflexión sobre la práctica y conocimiento sobre las características de los alumnos) que su formación académica. (Ver Gráfica 6).

Otro asunto a resaltar es el bajo nivel de escogencia de las formas de definir y organizar la práctica formativa, tanto las de la institución (PEI y plan de estudios) como las del Ministerio de Educación Nacional (estándares de competencias). Esta última con un nivel de escogencia bajísimo (2,8%), que se podría explicar por las diferencias de este gobierno de la ciudad y el anterior con la política educativa del Estado central.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Sorprende el relativo alto nivel de escogencia de la opción “organización y planeación escolar”, que indicaría un convencimiento práctico (pues es poco el énfasis que se le da a estas dimensiones en la formación de docentes y en los discursos pedagógicos, o basados en las disciplinas a enseñar) sobre la importancia de la gestión escolar en el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza.

Que las “experiencias personales del docente” lleguen al 7,4% de las respuestas escogidas, sería una señal de que éstos están rompiendo el aislamiento histórico entre experiencias escolares y experiencias extraescolares, así como un indicio de que están revirtiendo el proceso que desde el siglo XVII había llevado en pedagogía a una progresiva *impersonalización* del rol del docente. Por medio de ésta, a partir de la pedagogía de Comenio, las características de los métodos de enseñar y de inculcar la virtud reemplazaron el saber del docente, así como la relación personal que debía establecer con los estudiantes para formarlos moralmente. En este proceso, al igual que en el caso de los alumnos, los maestros debían dejar por fuera de la escuela sus experiencias personales y sociales¹.

1. Sobre el proceso histórico de *impersonalización* ver Sáenz (2003).

Por último, el bajo nivel de escogencia de la opción “liderazgo del rector” (5%) puede explicarse con base en los hallazgos de Rosa Ávila (Ávila y Sáenz 2008) acerca del actual desentendimiento por parte de los rectores de las dimensiones pedagógicas de las instituciones, en razón de su mayor dedicación a asuntos de gestión financiera y administrativa.

En buena parte de las opciones de respuesta se presentaron diferencias significativas por género. Mientras que los hombres escogieron en una proporción significativamente mayor la formación académica y las experiencias personales, las mujeres lo hicieron en las opciones referidas a la organización y planeación escolar, al conocimiento sobre las características sociales y culturales de los alumnos, los estándares de competencias del MEN y el PEI y el plan de estudios del colegio. (Ver Tabla 5).

Dimensiones de los estudiantes consideradas de mayor importancia

El sentido general de la pregunta “¿A cuáles de las siguientes dimensiones de los estudiantes considera usted que debe prestarles más atención el docente en los colegios públicos? Escoja dos” era poder aproximarse a aquellas dimensiones de las subjetividades estudiantiles más visibles para los docentes y que ellos consideran de mayor relevancia para sus prácticas formativas.

Los resultados porcentuales de la primera y segunda mención de los docentes, en cuanto a cada dimensión sobre el total de menciones, indican transformaciones radicales en la forma de pensar las prácticas formativas. En primer lugar, porque lo cognoscitivo ha perdido el lugar de soberanía que había tenido en el discurso pedagógico desde el nacimiento de la escuela en el siglo XV, y ha sido superado por la dimensión emocional de los estudiantes. En segundo lugar, por la bajísima escogencia de la dimensión sensorial² (1,2%) que ocupó un lugar central en términos de disciplinar la forma de ver de los alumnos en las políticas educativas nacionales, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo pasado. Esto se debió a la

2. Desde el nacimiento de la escuela en el siglo XV, la pedagogía ha privilegiado casi de manera exclusiva la formación-disciplinamiento de la mirada (más allá de los preceptos de la pedagogía clásica de que el alumno debería escuchar con cuidado la palabra del maestro), por dos vías. En primer lugar, a partir del siglo XVII, por el dominio que ejerció la concepción de que la verdad residiría en la superficie de las *cosas*. En segundo lugar, con mucho menos peso discursivo y práctico, por la vía del desarrollo del gusto estético de los estudiantes (Sáenz 2003).

Tabla 5						
Factores que más inciden en buenas prácticas de enseñanza, por sexo						
	Hombre		Mujer		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Formación académica del docente	4.869	50,2%	8.639	42,2%	13.508	44,8%
Experiencias personales del docente	1.742	18,0%	2.643	12,9%	4.385	14,5%
La reflexión del docente sobre sus prácticas de enseñanza	3.797	39,1%	7.831	38,3%	11.628	38,6%
Organización y planeación escolar	2.410	24,8%	6.627	32,4%	9.038	30,0%
El liderazgo del rector	1.016	10,5%	1.951	9,5%	2.967	9,8%
El conocimiento de los docentes sobre las características sociales y culturales de los alumnos	2.819	29,1%	6.722	32,9%	9.541	31,6%
Los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional	454	4,7%	1.213	5,9%	1.667	5,5%
El proyecto educativo institucional y el plan de estudios del colegio	1.990	20,5%	4.599	22,5%	6.588	21,9%
No responde	235	2,4%	418	2,0%	653	2,2%
Total	9.700	100,0%	20.451	100,0%	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

apropiación en el país de las “lecciones de cosas” pestalozzianas y, en la primera mitad del siglo XX, a la oficialización en los programas estatales de los ejercicios de observación de la pedagogía activa decrolyana. Parecería que el resurgimiento de las pedagogías activas en el país a partir de la década de los ochenta no ha tenido un mayor impacto en la revaloración de la dimensión sensorial de los alumnos. La baja escogencia de esta dimensión también indicaría que las prácticas de los maestros no están enfatizando ni la dimensión estética o artística de la vida ni la necesidad de aprender a mirar los nuevos escenarios audiovisuales, en los que se inscriben cada vez más las interacciones cotidianas de los estudiantes: televisión, cine, publicidad, multimedia y reconfiguración física de las ciudades.

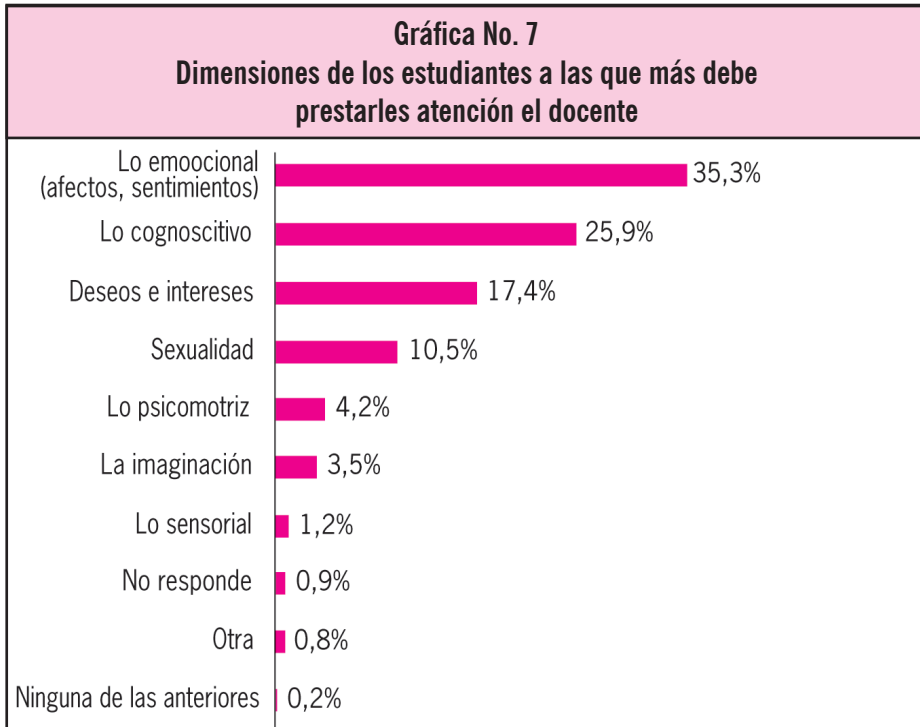
En tercer lugar, la relativa alta escogencia de “deseos e intereses de los estudiantes” (17,4%) indicaría una tendencia hacia lo que Dewey denominó el “giro copernicano” en pedagogía, esto es, el paso de prácticas centradas de manera exclusiva en el saber, los deseos y los intereses de los docentes, al reconocimiento de los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.

En cuarto lugar, es de destacar la pérdida de importancia de lo psicomotriz, dimensión que no sólo incluiría las prácticas de “aprestamiento” lecto-escritor de los alumnos de los primeros grados, sino también la educación física, que ocupó un lugar central en las escuelas colombianas a partir de los años treinta. Parecería que se estuviera dando una transformación radical en la imagen del cuerpo “pedagógico”, por el peso relativo que tuvo la escogencia de la sexualidad, con un porcentaje por encima del doble de lo psicomotriz. Del cuerpo formado como máquina lecto-escritora, y disciplinado por las prácticas gimnásticas, se estaría pasando a una mirada y una práctica sobre el cuerpo sexuado. (Ver Gráfica 7).

Por ser de obligatoria enseñanza en los colegios (Ministerio de Educación Nacional 1993) y de reciente reintroducción en las escuelas, entre las dimensiones de las que se debería ocupar el docente, la de la sexualidad amerita una mayor discusión para tratar de acercarse al sentido de su escogencia.³ Habría dos tipos de tendencias en las cuales se podría inscribir la importancia dada a esta dimensión por los docentes. Por una parte, el discurso y las prácticas con una clara tendencia preventiva, no sólo desde el punto de vista de la protección de la salud, sino de los embarazos tempranos. De otra parte, hay discursos más contemporáneos y libertarios que promulgan una transformación radical en la educación sexual, por cuanto enfatizan la centralidad de la sexualidad en la configuración de las subjetividades de los jóvenes, así como su dimensión de placer, que no sólo de peligro y riesgo.

La Resolución 033353 de 1993 del Ministerio de Educación Nacional, que estableció la obligatoriedad de la educación sexual en los colegios, incluye elementos de estos dos tipos de discursos. De una parte, menciona propósitos preventivos y de gestión de riesgos: el reconocimiento de los inconvenientes de un embarazo indeseado, especialmente durante la adolescencia; la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y el sida, y los diversos medios de regulación de la fertilidad humana. De otra parte, se refiere a la necesidad de que los estudiantes aprendan a reconocer sus derechos sexuales, de que puedan hablar con naturalidad y tranquilidad sobre su sexualidad y de que acepten de manera natural el amor, el placer y la comunicación con el otro.

3. La sexualidad, en tanto pecado de la carne (lascivia, concupiscencia), era uno de los asuntos que más debía vigilar el docente, según los tratados pedagógicos de los siglos XVI y XVII. Luego, en las corrientes dominantes en pedagogía, el tema se invisibilizó entre los siglos XVIII y XIX, para volver a ser nombrado, desde un discurso radicalmente diferente al de la “carne”, en el siglo XX, como parte del dispositivo higienizador y medicalizador que, entre otros escenarios, atravesó la escuela (ver Sáenz 2003).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Por lo encontrado en un estudio reciente realizado para el IDEP (Sáenz *et al.* 2008) sobre lo que los niños, las niñas y los jóvenes de las escuelas públicas de Bogotá quieren aprender, hay indicios de que en éstas se presenta una combinatoria de aprendizajes sobre la sexualidad de las dos tendencias señaladas, cuyo sentido se aclaró en los grupos focales realizados: lo que los estudiantes aprenden en las clases se inscribe claramente en la tendencia de riesgo y prevención, mientras que lo que aprenden en las interacciones no institucionales con otros estudiantes tiene que ver más con el placer y la diversidad sexual.

En la encuesta realizada en el estudio mencionado, a una muestra representativa de estudiantes, se les preguntó a los de los grados sexto y noveno cuál era el lugar donde más aprendían sobre diversas dimensiones de la sexualidad: planificación familiar, enfermedades de transmisión sexual, reproducción, el amor y las consecuencias de las relaciones sexuales. Los estudiantes consideraron que se aprende más en la casa y en la escuela que en cualquier otro escenario, pero con frecuencias cercanas en promedio al 12%, que indican que no aprenden sobre estos temas en ningún lugar. Sobre el aborto, se aprende más en la escuela (27,2%), en la televisión o el

cine (13,5%), en la casa (12,4%), en la calle (8,6%) y en Internet (6,5%). Es especialmente preocupante que un 24,2% manifestaran que en ningún lugar aprenden sobre este tema.

En cuanto a preferencias sexuales, donde más aprenden es en la escuela (23,9%), en la casa (12,9%), en la televisión y el cine (9%), en Internet y en la calle (9,7% en ambos escenarios); un alto porcentaje (25,1%) respondieron que en ningún lugar. El peso de la escuela es preocupantemente bajo en los aprendizajes sobre abuso sexual (28,1%). Sobre este flagelo se aprende más, en conjunto, en Internet (20,5%), en la calle (14,1%), en la casa (12,8%) y en las discotecas o bares (11,9%). En relación con aprender a disfrutar de una relación sexual y con hacer disfrutar al compañero sexual, se aprende mayoritariamente en la escuela (13,5% y 11,1%, respectivamente), en la casa (13,7% y 9,5%), en Internet (7% y 5,9%), en la calle (9,3% y 9%) y en discotecas o bares (9,3 y 9%). Muestra de la pervivencia de una cultura puritana en las instituciones sociales es que la gran mayoría (40,6% y 48,6%, respectivamente) responden que en ningún lugar.

Al preguntarles a los estudiantes sobre con quiénes hablarían de temas relacionados con la sexualidad, los mayores niveles de respuesta fueron que lo harían con las personas que viven con ellos (51,9%), y los amigos y amigas (11,9% y 11,8%, respectivamente). Fueron muy bajas las respuestas que señalaron a un orientador o psicólogo, los maestros, los médicos y los religiosos (menos del 6%).

Sumando la primera y la segunda opción en las respuestas a la pregunta de esta encuesta y teniendo en cuenta que los docentes podían escoger más de una opción, se presentaron diferencias por sexo en tres de las siete opciones, diferencias que son ambiguas en relación con las identidades clásicas. Si bien, en continuidad con la asociación histórica en Occidente de lo emocional y las mujeres, éstas escogieron dicha dimensión en una proporción significativamente mayor a los hombres (85,1% y 51,5%, respectivamente), también eligieron por encima de ellos la dimensión cognoscitiva (60,6% y 40,4%). Por su parte, más hombres escogieron la dimensión imaginativa (8,6% y 6,1%) (Ver Anexo 5, Tablas 3.6 y 3.7, del CD).

¿Cómo dicen saber los docentes que los alumnos aprendieron?

Por medio de esta pregunta se buscaba describir qué tan contemporáneos o clásicos son los maestros, en términos de las formas de valorar el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, las respuestas deben ser analizadas conjuntamente con las correspondientes a las preguntas sobre las teorías y los textos pedagógicos. (Ver Tabla 6).

Tabla 6		
Afirmaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes con las que se identifican los docentes		
	Número	%
Uno sabe que el alumno aprendió cuando puede volver a decir lo que le enseñaron	297	1,0%
Uno sabe que el alumno aprendió cuando puede responder preguntas con lo que le enseñan en el colegio	734	2,4%
Uno sabe que el alumno aprendió cuando puede cuestionar lo aprendido	10.021	33,2%
Uno sabe que el alumno aprendió cuando puede aplicar lo que aprendió	18.255	60,5%
Ninguna de las anteriores	622	2,1%
No responde	223	0,7%
Total	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Los resultados indican una alta identificación de los docentes con enfoques pedagógicos contemporáneos. Mientras que un 60,5% eligieron la respuesta prototípica de la pedagogía activa, el constructivismo y la enseñanza de competencias, en el sentido de aplicar lo aprendido, un 33,2% escogieron una respuesta que los inscribiría, en términos generales, en las tendencias críticas de la pedagogía contemporánea. En contra de lo que esperarían quienes tienen ideas pesimistas sobre la formación de los docentes y sobre las formas en que enseñan, y consideran que los maestros colombianos seguirían siendo, en su mayoría, pedagogos “tradicionales”, sólo un 3,4% se inclinaron por alguna de las dos opciones pedagógicamente clásicas: que se sabe que el alumno ha aprendido cuando puede repetir o responder preguntas sobre lo que le enseñaron.

Comparando una vez más con los resultados del estudio sobre lo que quieren aprender los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios oficiales bogotanos, a quienes se les hizo una pregunta similar, sorprende que éstos

respondieran de manera algo más “tradicional” que los docentes. Es así como, a la pregunta de cuándo están seguros de haber aprendido algo en el colegio, las respuestas más escogidas por los estudiantes de los grados tercero, sexto y noveno fueron “usar lo que aprendí por fuera del colegio” (33,2%), “obtener excelente en las evaluaciones” (31,2%) y “explicar a otros lo que aprendí” (24%); “que mi profesor me felicite” sólo obtuvo un 9,7% (Sáenz *et al.* 2008). En términos de autonomía y autorregulación, los resultados son ambiguos, pero parece claro que el énfasis de la política estatal y de los mismos colegios sobre los resultados en las pruebas de logro se constituye de lejos en el mayor factor de control externo sobre las prácticas de aprendizaje. Así mismo, que de manera correlativa la opinión de los maestros es poco valorada por los estudiantes. De otra parte, la mayor valoración de todos los ítems de “usar lo que aprendí por fuera del colegio” indicaría un alto nivel de autonomía, así como el debilitamiento del aislamiento de la escuela de la vida cotidiana. El énfasis en obtener excelente en las evaluaciones parece contradecir el poco peso que los docentes dicen otorgarles a los resultados en las pruebas para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

En tres de las cuatro opciones de respuesta a la pregunta en la actual encuesta, se presentaron diferencias significativas por sexo. Los hombres escogieron por encima de las mujeres las opciones de “cuando puede responder preguntas” (3,1% y 2,1%, respectivamente) y “cuando puede cuestionar lo aprendido” (35,8% y 32%), mientras que las mujeres optaron más que los hombres por “cuando puede aplicar lo que aprendió” (62,6% y 56,2%). Los maestros tendrían entonces una leve tendencia a ser a la vez más clásicos y más contemporáneos que las maestras, mientras que éstas serían más disciplinadamente modernas que aquéllos (Anexo 4, Tabla 3.8).

Teorías pedagógicas que más conoce⁴

Los resultados de la pregunta anterior, que señalan que el saber pedagógico de los docentes corresponde a la episteme de una modernidad pedagógica más o menos reciente —que no a la contemporaneidad o postmodernidad—, se confirman en las menciones que hicieron de las teorías pedagógicas que más conocen. Son pocos los que escogen teorías “clásicas” (es decir, anteriores a la modernidad o que han sido, por así decirlo, derrotadas en los debates modernos más recientes): sólo un 5,4%

4. El análisis de las respuestas de esta pregunta abierta se hizo con base en el examen de todos los ítems de respuesta que se presentan agregados en la Tabla 7

eligen teorías conductistas y un 2%, teorías de la pedagogía tradicional. Entre el 5% que se inclinan por la pedagogía activa —término equívoco por la pluralidad de concepciones y prácticas que abarca—, hay una proporción significativa que opta por la teoría sensualista —que no experimental— de María Montessori, mientras que el más contemporáneo de los pedagogos activos, John Dewey, no es mencionado una sola vez. Aquellas teorías, que de manera también bastante difusa podemos denominar como “constructivismo”, son las de mayor escogencia: un 42,6%, si incluimos constructivismo, cognitivismo, estructuralismo, modificación cognitiva, pedagogía conceptual, pedagogía por problemas y la teoría de Piaget. Las teorías más contemporáneas, esto es, postcognitivo-estructuralistas, en el sentido de que rompen con el paradigma de que la pedagogía debe subordinarse a la idea de que existen unas estructuras cognitivas dadas, ya sea por la vía de relativizar el peso de lo cognitivo o por negar la existencia de estructuras psíquicas “naturales”, son escogidas por un porcentaje bastante bajo de docentes. Éstas son más conocidas por un 24,7% de los docentes, si en ellas incluimos las pedagogías del afecto, la teoría de la complejidad de Edgar Morin, el aprendizaje significativo de Ausubel —con la importancia que le da a las experiencias cotidianas y culturales de los estudiantes—, la teoría de Howard Gardner y otras sobre inteligencia múltiples, la pedagogía crítica-popular y las concepciones culturalistas de Vigotsky.

Cabe señalar aquí una discrepancia mayor y de fondo con las respuestas a la pregunta sobre las dimensiones de los estudiantes que los docentes consideran de mayor importancia. Allí nos sorprendió que la mayoría pensaran que la dimensión más importante era la afectiva, mientras que aquí constatamos que muy pocos conocen teorías que la aborden desde una perspectiva contemporánea (Morin y Gardner). Parecería, entonces, que la importancia dada a la dimensión afectiva obedece más a una reflexión sobre sus prácticas que a la apropiación de teorías. (Ver Tabla 7).

Textos pedagógicos de referencia para el trabajo

Las respuestas a la pregunta abierta sobre los dos textos pedagógicos que los docentes consideran un punto de referencia para su trabajo, discrepan en un alto grado con las respuestas a la pregunta anterior. Mientras que sólo el 0,4% respondieron que conocen teorías sobre la enseñanza de las áreas específicas, el 32,4% afirman que sus textos de referencia tratan sobre la didáctica de las asignaturas que enseñan y un 12% sobre estándares, competencias y diseño curricular (Ver Tabla 8). A nuestro juicio, esto estaría

Tabla 7 Teorías pedagógicas que mejor conocen los docentes		
	Número	%
Aprendizaje autónomo	284	0,5%
Áreas específicas	193	0,4%
Pedagogía del afecto	217	0,4%
Pedagogía por problemas	677	1,3%
Aprendizaje significativo	7.372	14,0%
Constructivismo	14.371	27,3%
Cognitivismo	524	1,0%
Complejidad	156	0,3%
Competencias	150	0,3%
Conductismo	2.839	5,4%
Cooperativas	661	1,3%
Desarrollo humano	30	0,1%
Estructuralismo	251	0,5%
Escuela abierta	55	0,1%
Enseñanza para la comprensión	2.565	4,9%
Escuela nueva	904	1,7%
Escuela tradicional	1.065	2,0%
Humanismo	360	0,7%
Inteligencias múltiples	1.394	2,7%
Modificabilidad cognitiva	569	1,1%
Otras	3.295	6,3%
Piaget	3.443	6,5%
Pedagogía activa	2.635	5,0%
Pedagogía conceptual	2.597	4,9%
Comunicación	100	0,2%
Crítica, popular	2.466	4,7%
Psicoanálisis	154	0,3%
Respuesta inconsistente	1.780	3,4%
Sistémica	98	0,2%
Vigotsky	1.375	2,6%
No responde	5.893	10,1%
Total menciones	58.471	100,0%

Fuente: EDB 2009; IDEP-UN

evidenciando la fractura entre teoría y práctica de los docentes, señalada por muchos investigadores y que tematizamos en la revisión bibliográfica. La magnitud de dicha fractura, evidenciada en las respuestas a ésta y a la anterior pregunta, podría explicarse, desde nuestra perspectiva, de la siguiente manera. Las teorías pedagógicas que más conocen los maestros son aquellas a las que fueron expuestos en las normales y facultades de educación —lo cual explicaría, entre otros asuntos, el porcentaje de docentes que conocen más las teorías conductistas—, mientras que los textos de referencia para sus prácticas los han leído por su cuenta o les han sido dados a conocer en los programas de formación desde que ingresaron a la carrera.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



4. Percepciones de los docentes sobre los estudiantes, los colegios y la educación pública

Percepciones de los docentes sobre los estudiantes

Percepciones sobre ámbitos de aprendizaje

En las reflexiones de las últimas décadas, hay un reconocimiento creciente de que las niñas, los niños y los jóvenes no sólo aprenden en la escuela, sino también en otros escenarios. Por ello, en sus prácticas de enseñanza, los maestros deben considerar lo que los estudiantes aprenden por fuera de la escuela y tratar de conectar el conocimiento escolar con el extraescolar (Bernstein 1994, Martín-Barbero 2003, Mockus *et al.* 1995). De otra parte, diferentes estudios (Dubet y Martucceli 1998, Parra Sandoval 1998, entre muchos otros) indican que hay un desencanto notorio entre los estudiantes en relación con lo que se aprende en la escuela, hasta el punto de que algunos autores se refieren a la “crisis de la escuela”.

Por medio de la pregunta “¿En cuál de los siguientes ámbitos considera usted que los estudiantes aprenden más?”, se buscó conocer qué tanto compartían los docentes las percepciones de los estudiosos sobre la condición infantil y juvenil contemporánea, según las cuales éstos cada vez aprenden más sobre temas de importancia por fuera de la escuela.

Antes de considerar los resultados de la encuesta sobre este tema, hay que mencionar que en los grupos focales realizados previamente a la aplicación, se trató el asunto de la importancia que les otorgaban los docentes a

los diferentes escenarios de formación en los que participan actualmente los estudiantes. Con respecto a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, vale la pena destacar la percepción de las profesoras que participaron en el grupo con docentes de primaria. Para ellas es evidente la importancia que tiene para los estudiantes un medio como Internet, al que acceden fácilmente, ya sea en sus propias casas, pues los costos son cada vez más bajos, o en los café Internet. Las docentes expresaron a partir de sus experiencias que, en general, la escuela no está preparada para enseñar a los jóvenes sobre el uso adecuado de estas tecnologías, y esto se asocia con el mal uso que, a su juicio, hacen de ellas. A propósito, señala una de las profesoras:

Con relación a esos escenarios yo veo que están tomando mucha importancia para los chicos. En este momento el caso de la televisión, el caso de Internet..., ustedes saben que hay redes sociales como Facebook, como Messenger, y realmente a nivel de los colegios como que no se educa al chico para estos tipos de tecnologías. Pues obviamente nosotros estamos escuchando también en televisión que los chicos están utilizando el Facebook para matoneo, y eso es cierto, ellos saben que pueden amenazar. De pronto hay profesores que han sido amenazados a través de los mensajes que se envían a celulares por Internet. Realmente el chico no está haciendo buen uso de ellos y es un elemento que está influyendo bastante en él. Ahora el 90% de los chicos tienen su Facebook, tienen su Messenger, están metidos, mejor dicho, duran dos, tres horas chateando. De pronto también es una forma de suplir en parte la soledad, porque ellos se sienten acompañados.

Con respecto al último punto señalado por la docente, cabe mencionar como una percepción generalizada entre los docentes que participaron en los grupos que los jóvenes se sienten solos. Esto se enlaza con la queja permanente contra los padres de los estudiantes que, desde el punto de vista de los profesores, están incumpliendo con el papel que les corresponde en la formación de sus hijos. Cuando se pidió a los docentes de primaria que compararan su propia experiencia como estudiantes con la de sus alumnos, hubo acuerdo en que para los docentes los padres eran figuras cercanas, de autoridad pero también de acompañamiento a sus procesos en la escuela. En el caso de sus estudiantes ocurre todo lo contrario. Un docente afirma que tiene alumnos que viven “en total soledad, encerrados, sin nadie que los oriente ni quien les ayude a hacer una tarea, quien les dé amor, quien les dé seguridad emocional. Yo pienso que en eso han cambiado mucho las generaciones”.

De aquí que la escuela sea concebida por muchos estudiantes, menos como un espacio de formación que como una posibilidad de socialización con sus pares. Con relación a este punto, dice una de las docentes de primaria:

[...] de acuerdo a la apreciación que he tenido, yo digo que el colegio no es ya el lugar de conocimiento que era para nosotros, sino un sitio de socialización que los saca de esa soledad que a veces vemos en los hogares. Entonces, él allá habla con sus amigos, de pronto el docente habla con él, todo eso les ayuda a superar un poco más esa soledad en la que se encuentran. O sea, el colegio no es como para nosotros anteriormente, “allá vamos a aprender, allá vamos a hacer cosas nuevas”, sino que es más esa parte de compañía, de estar con el otro, eso que se ha dejado un poquito en las casas porque mamá y papá están trabajando, porque la mamá está sola y tiene que salir a buscar el sustento. Eso está pasando en los colegios, somos dos generaciones totalmente distintas. Por ejemplo, a nivel del hogar nosotros tuvimos mamá en casa, ella era la que se encargaba de todo, ella educaba, ella hacía, ella era una persona casi imprescindible en la formación, en cambio eso hoy en día no existe. (Ver Anexo 9)

Es de destacar la posición tradicionalista de los docentes con respecto a que la escuela y la familia debieran ser los espacios de formación por excelencia, lo cual se retomará a continuación en el análisis de los resultados de la encuesta. Y a los propios docentes no se les escapa que su formación tradicional en ocasiones los hace resistentes con relación a los cambios culturales a los que se enfrentan las nuevas generaciones.

Los resultados generales indican que los docentes tienen percepciones bastante clásicas sobre este tema. Con respecto a las seis capacidades sobre las que se indagó, consideran que los estudiantes aprenden más en la escuela y en la familia que en otros escenarios. La incertidumbre sobre en dónde están aprendiendo más los estudiantes se refleja en el porcentaje bastante alto que no respondieron, particularmente elevado en relación con la formación de sus deseos (4,3%). Las opciones que tuvieron un menor nivel de escogencia de la escuela son dialogar entre ellos (32,3%) y a formar sus deseos (21,3%), lo cual indicaría que muchos niños y jóvenes tienen mejores amigos en el barrio que en el colegio, y forman sus deseos bajo influencias no escolares.

Aunque, en general, los docentes desestiman la importancia de lo que los estudiantes están aprendiendo de los medios de comunicación, de sus

pares, y en especial de Internet¹, perciben que la escuela está dejando de ser el escenario privilegiado de aprendizajes claves. Es así como, sólo a propósito de dos de éstos —cómo ser autónomos y desarrollar conocimientos necesarios para vivir—, más de la mitad consideran que se aprende más en la escuela que en otros escenarios. Hay que resaltar el porcentaje considerable que perciben que los estudiantes están aprendiendo a desarrollar conocimientos necesarios para vivir (12,9%) y a formar sus deseos (10,5%) a través de los medios de comunicación; a dialogar entre ellos y a formar sus deseos con sus pares (24,1% y 13,9%, respectivamente); y a desarrollar conocimientos para vivir por medio del Internet (21,7%). (Ver Tabla 1).

Tabla 1						
Ámbitos de aprendizaje						
	Ser buenos ciudadanos	Dialogar entre ellos	Cómo ser autónomos	Desarrollar hábitos de auto-disciplina	Desarrollar conocimientos necesarios para vivir	Formar sus deseos
Escuela	47,2%	32,3%	54,7%	47,3%	50,8%	21,3%
Familia	42,7%	37,9%	32,1%	43,8%	6,3%	44,5%
Medios de comunicación	3,5%	1,3%	1,4%	0,9%	12,9%	10,5%
Pares	3,4%	24,1%	6,0%	3,9%	5,3%	13,9%
No responde	2,5%	2,9%	3,4%	2,8%	3,1%	4,3%
Internet	0,7%	1,6%	2,2%	1,2%	21,7%	5,6%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Igualmente, es importante subrayar el bajísimo porcentaje que piensan que en la familia están aprendiendo a desarrollar conocimientos necesarios para vivir (6,3%); y los muy pocos que perciben que los medios de comunicación e Internet están fomentando aprendizajes claves, como desarrollo de hábitos de autodisciplina, la autonomía y el diálogo. Aquí parecería estar operando un prejuicio contra estos ámbitos más contemporáneos, pues diversos estudios han demostrado que son escenarios en los que los niños, las niñas y los jóvenes son bastante autónomos en sus escogencias, y que

1. La idea acerca del poco valor que los docentes le dan a lo que se puede aprender en Internet se refuerza en que sólo el 34% de los estudiantes de Bogotá consideran que en sus clases discuten algunas o muchas veces la información que hay en Internet (Secretaría de Educación 2006: 75).

intensifican sus interacciones: en relación con la televisión, puesto que lo visto se convierte en tema de conversación; y en Internet porque, como es bien sabido, se ha constituido en uno de los escenarios privilegiados de todo tipo de intercambios para las generaciones más jóvenes.

En términos de género, hay una tendencia clara —con muy pocas excepciones— a que las mujeres subestimen aún más que los hombres los aprendizajes entre pares, en los medios de comunicación y en Internet (Ver Anexo 4, Tabla 4.1 del CD). Hay que señalar, una vez más, que estas diferencias pueden estar asociadas al nivel de enseñanza, teniendo en cuenta que hay una proporción mayor de mujeres que enseñan en preescolar y primaria que en secundaria. Por edad, las diferencias son menos significativas de lo que se podría esperar, con una leve tendencia, en la mayoría de las respuestas, a que los más jóvenes escojan más a los pares, Internet y los medios de comunicación (Ver Anexo 3, Tabla 4.1 del CD).

En relación con lo que están aprendiendo los estudiantes por medio de Internet y los medios masivos de comunicación, en casi todos los ítems de la pregunta, a mayor nivel de enseñanza hay una mayor proporción de docentes que consideran que están aprendiendo sobre estos asuntos en estos medios (Ver Anexo 3, Tabla 4.1 del CD).

Que las percepciones de los docentes sobre los escenarios en los que aprenden los estudiantes son algo arcaicas, se puede inferir de las respuestas de estudiantes de tercero, sexto y noveno a la pregunta sobre dónde creen que pueden aprender más —en la que podían escoger varias opciones— (ver estudio Sáenz *et al.* 2008). Si bien, de manera análoga a los docentes, las dos opciones que más escogieron fueron sus padres (82,6%) y los docentes (62,7%), la tendencia es a reconocer más a otros sujetos de aprendizaje, en especial a sus amigos y amigas (32,9%), a los artistas (33,1%), a los líderes sociales (16,6%), a los periodistas (16,4%) y a los personajes de la televisión (16,3%).

Percepciones sobre la dificultad de enseñarles a diferentes grupos poblacionales

La pregunta “¿Qué tan difícil encontraría usted enseñarles a los siguientes grupos poblacionales?” se dirigió a caracterizar las percepciones de los docentes a propósito de la enseñanza de algunos grupos específicos, sobre cuya inclusión en el sistema educativo han insistido el actual y el anterior gobierno de la ciudad. Una vez más, se puede inferir que

se trata de un asunto problemático para los docentes, por el relativamente alto porcentaje que no respondieron, en especial con relación a los estudiantes *Rom* (17,6%) lo cual se explicaría por el poco conocimiento que se tiene sobre este pueblo. Son preocupantemente altos los porcentajes de docentes que consideran muy difícil enseñarles a estudiantes indígenas (31,3%), con capacidades excepcionales (20,8%), desplazados (16,2%) y miembros de culturas juveniles (14,3%). De otra parte, hay campo para el optimismo en razón al bajo porcentaje que consideran difícil enseñarles a los estudiantes pobres² (8%), a los adultos (8,6%) y a estudiantes afrodescendientes (10,5%). La tendencia general es que consideran menos difícil enseñarles a estudiantes de grupos más conocidos, con mayor presencia en las escuelas de la ciudad, y cierto temor hacia los grupos menos conocidos. En relación con las culturas juveniles, es probable que esté operando cierto prejuicio hacia estos grupos, como considerarlos violentos, cuando hay una gran pluralidad de estilos de vida y expresividad dentro de estas culturas. (Ver Tabla 2)

Con la única excepción de estudiantes de culturas juveniles, los hombres responden más que las mujeres que sería muy difícil para ellos enseñarles a todos estos grupos (Anexo 4, Tabla 4.2). La diferencia de género más significativa es con relación a los estudiantes desplazados (20,5%, los hombres, y 14,2%, las mujeres). En términos de edad, la tendencia es a que los docentes mayores perciban un mayor grado de dificultad en enseñarles a estos grupos, y es más marcada en relación con estudiantes desplazados, los de culturas juveniles y los pobres (Ver Anexo 4, Tabla 4.2, del CD).

2. A partir de lo expresado por los profesores en los grupos focales, se puede señalar que para ellos es una preocupación la extrema pobreza de algunos de sus estudiantes. No se trata de que ser pobres en sí mismo constituya un obstáculo para el aprendizaje, sino de que esta circunstancia conlleva otras dificultades, por ejemplo, la ya mencionada ausencia de los padres que intentan ganar el sustento. A propósito, señala un docente de secundaria: “Por la ausencia de afecto familiar se ven metidos en otra clase de problemas, pandillas, drogas y cualquier tipo de cosas, porque son muchos mundos que están al lado de uno. [...] En la parte académica, el problema sí es luchar todos los días contra la pereza mental. Es impresionante. Pueden ser pobres económicamente pero no mentalmente, es una lucha diaria porque uno le hace por todos los lados, buscando guías, buscando cosas didácticas, llevando juegos, dando conocimiento y plasmándolo en contextos superaterrizados en los que ellos se desenvuelven [...]”. Por otra parte, los docentes señalan cómo algunas medidas que han tomado las últimas alcaldías, orientadas a que la pobreza no se constituya en un obstáculo para que los niños estudien (entrega de refrigerios, de materiales, de uniformes, etc.), a veces resultan contraproducentes. Esto, porque los padres ven en la escuela un modo de solucionar un problema económico, y tanto ellos como sus hijos se acostumbran fácilmente a que todo se lo den gratis. Un profesor afirma sobre este punto: “Estamos convirtiendo a los estudiantes en mendigos de un refrigerio, de un pan”.

Tabla 2				
Grado de dificultad en la enseñanza a diferentes grupos				
	Nada	Poco	Mucho	No Responde
Estudiantes pobres	70,3%	16,6%	8,0%	5,1%
Población adulta	59,1%	26,4%	8,6%	5,9%
Afrodescendientes	48,6%	35,7%	10,5%	5,3%
Miembros de culturas juveniles	45,2%	34,9%	14,3%	5,6%
Desplazados	44,9%	33,8%	16,2%	5,0%
Estudiantes con capacidades excepcionales	39,6%	34,3%	20,8%	5,3%
Pueblo ROM	28,1%	31,7%	22,7%	17,6%
Indígena	26,1%	37,9%	31,3%	4,7%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Para concluir este apartado, cabe retomar las percepciones que un docente de secundaria expresó con respecto a los grupos juveniles. De acuerdo con este profesor de filosofía, los docentes en general no les dan a dichos grupos la importancia que les corresponde, en tanto les permiten a los jóvenes aprender a relacionarse con sus pares. Por otra parte, considera que, a fin de saber cómo es el estudiante y poder comunicarse con él, es importante que los profesores conozcan el lenguaje de los grupos juveniles: “Si el profesor sabe qué significa un peinado, o el color de unos zapatos, o unos taches en la maleta, sabe llegarle a ese estudiante, porque puede utilizar su manera de pensar como medio para entrarle al estudiante, de lo contrario no”. No obstante la importancia del tema, el docente considera que ésta no es una preocupación para los docentes, muchos de los cuales ni siquiera se interesan por hablar con sus estudiantes (Ver Anexo 9, del CD).

Percepciones de los docentes sobre las instituciones donde enseñan y sobre la educación pública y privada

Percepciones sobre educación pública y privada

En sus respuestas, los docentes establecen claros contrastes entre los fines que más fomentan la educación pública y la privada. Perciben que la pública estaría haciendo una mejor labor que la privada en el fomento de la equidad social, la resolución de conflictos sociales y políticos,

y el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales. La privada, por su parte, estaría fomentando más el desarrollo económico del país y la preparación para vivir en un mundo globalizado. La pública, entonces, lo estaría haciendo mejor en el logro de propósitos sociales, y la privada, en propósitos económicos y de inserción internacional. (Ver Gráfica 1).

En términos de los impactos de la educación pública, los docentes no son muy optimistas. Sólo al fomento de la equidad social más del 50% consideran que está contribuyendo mucho, mientras que el 45,3% creen que está aportando al diálogo intercultural (Ver Gráfica 2). Son especialmente críticos en relación con la contribución al desarrollo económico del país. Tan sólo un 30,2% perciben que está contribuyendo mucho. Y un porcentaje aún menor piensan que está aportando a la preparación para vivir en un mundo globalizado (26,9%).

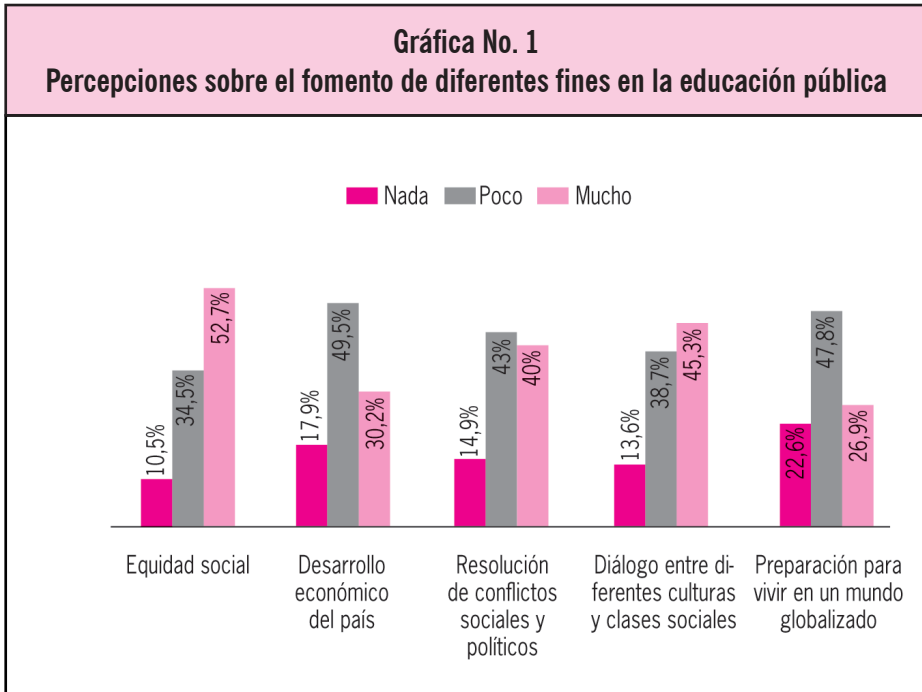
Hay diferencias significativas de género en las respuestas. Un mayor porcentaje de hombres eligieron la opción de una contribución alta por parte de la educación pública a la equidad social, la resolución de conflictos sociales y políticos, y en especial al desarrollo económico del país (32,8%, los hombres, y 28,9%, las mujeres) (Anexo 5, Tablas 4.3 y 4.4).

En términos de edad, sólo se presentó una tendencia clara a un mayor optimismo entre los jóvenes en relación con un alto fomento de la educación pública de la equidad social, la resolución de conflictos sociales y políticos y, en especial, en cuanto a la promoción del diálogo entre culturas y clases sociales (Ver Anexo 4, Tablas 4.3 y 4.4 del CD).

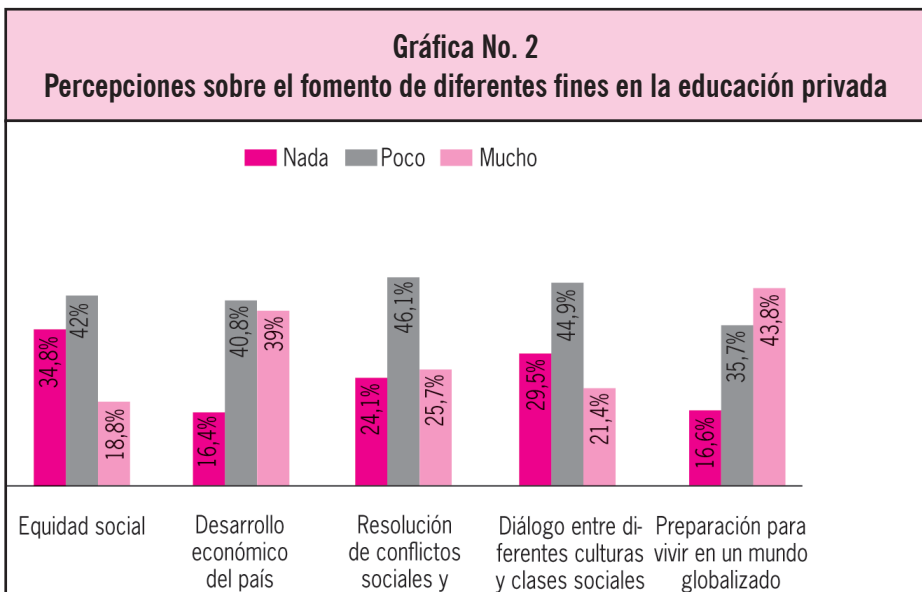
Se presentaron diferencias por el nivel en que enseñan los docentes en tres temas de la pregunta. Hay una tendencia evidente a que un mayor número de los docentes de secundaria que los de primaria, y éstos más que los de preescolar, consideren que la educación pública no está contribuyendo al desarrollo económico del país. Por su parte, en relación con el diálogo entre diferentes culturas, una menor proporción de docentes de preescolar consideran que se está contribuyendo, en comparación con los docentes de primaria y secundaria (Ver Anexo 3, Tabla 4.2 del CD).

Percepciones sobre la relación entre estamentos y formas de resolver conflictos

Esta pregunta le apuntó a caracterizar el ambiente social de los colegios, en términos de las relaciones entre docentes, estudiantes, directivos y familias, así como en lo que se refiere a las formas de resolver los con-



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

flictos en las escuelas. En general, aunque las percepciones de los docentes no concuerdan con la imagen que tienen algunos de los colegios públicos como escenarios de alta conflictividad, los maestros sí perciben que hay problemas preocupantes: en tres de las cinco afirmaciones sobre relaciones deseables (entre docentes, docentes y directivos y en la adecuada resolución de conflictos), más del 20% estuvieron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, y sólo en cuanto a las relaciones entre docentes y estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo más del 25%. Contra lo que se podría esperar, por la imagen social y algunos estudios sobre la indisciplina y la violencia de los estudiantes de las escuelas públicas, la mejor percepción es sobre la calidad de la comunicación entre docentes y estudiantes: el menor porcentaje (11,2%) de docentes estuvieron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que entre docentes y estudiantes hay una buena comunicación, y el mayor porcentaje (82%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo.

A pesar de la mala imagen que tienen los docentes sobre la contribución de las familias a la educación de sus hijos, que hemos constatado en otros estudios y en los resultados de otras preguntas, los docentes tienen también una percepción relativamente buena sobre su relación con los padres de familia: un 72,4% consideran que sus relaciones son armoniosas y sólo un 12,7% creen que no lo son. Las percepciones sobre la cooperación entre docentes son un poco menos optimistas: mientras que un 63,6% creen que hay suficiente cooperación, un 20,1% dicen que no la hay. Aún menos optimistas son los docentes en cuanto a que en las escuelas se resuelven adecuadamente los conflictos: un 60,7% consideran que sí, pero un porcentaje bastante alto (25,1%) creen que no. La percepción más negativa de los docentes es sobre las relaciones de mutua cooperación con los directivos de los colegios: sólo un 56,6% consideran que existe colaboración y un 26,3% que no. Para un porcentaje muy alto (16,2%), la afirmación les resulta indiferente, lo cual reafirma la idea, argumentada anteriormente en cuanto a la dimensión pedagógica, del poco peso que tienen los directivos en el oficio docente. (Ver Tabla 3).

En términos de género, y con excepción de las relaciones entre docentes y las formas de resolver los conflictos, las mujeres son más optimistas en sus percepciones de las relaciones escolares.

Con la excepción de las relaciones entre docentes y directivos, hay una tendencia marcada de los más jóvenes a considerar que las relaciones entre los diferentes estamentos de las escuelas son peores. Lo mismo ocurre en cuanto a las formas en que se resuelven los conflictos (Ver Anexo 4, Tabla 4.5).

Tabla 3 Percepciones sobre relaciones en los colegios						
	Total- mente de acuerdo	De acuerdo	Indife- rente	En desacuerdo	Totalmente en desacuer- do	NR
La comunicación entre docentes y estudiantes es buena	25,6%	56,4%	6,3%	9,7%	1,5%	0,4%
Las relaciones entre docentes y padres de familia son armoniosas	15,5%	56,9%	14,2%	11,4%	1,3%	0,7%
Entre los docentes hay suficiente cooperación	16,4%	47,2%	15,4%	16,3%	3,8%	0,7%
Los conflictos internos se resuelven adecuadamente	13,9%	46,8%	13,3%	19,4%	5,7%	0,9%
Las relaciones entre docentes y directivos de los colegios son de mutua cooperación	15,4%	41,2%	16,2%	18,6%	7,7%	0,9%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Desarrollo de capacidades deseables en los colegios

Con la pregunta “¿Qué tanto considera usted que su colegio desarrolla las siguientes capacidades en los estudiantes?”, se buscaba indagar la percepción de los docentes sobre el fomento, por parte de sus colegios, de algunas capacidades consideradas como fundamentales por el pensamiento pedagógico contemporáneo. Se pregunta por el colegio y no por el docente, pues la experiencia con otras encuestas demuestra que la segunda forma de preguntar hace que el maestro se sienta evaluado. (Ver Tabla 4).

Aunque, en general, pocos docentes escogieron que no las desarrollan para nada, con una sola excepción —la creatividad—, más maestros escogieron la opción de que las desarrollan poco, sobre la opción de que los colegios fomentan mucho estas capacidades. Los docentes consideran que los colegios poco fomentan la “pasión por el conocimiento”, pues en esta opción el menor porcentaje respondieron que contribuye mucho (30,9%) y el mayor porcentaje escogieron que no contribuye en nada a desarrollarla (13,1%). A nuestro juicio, este resultado podría explicarse por dos factores estrechamente relacionados: la tendencia, ya señalada, a

Tabla 4				
Percepciones de los docentes sobre el desarrollo de diferentes capacidades en sus colegios				
	Nada	Poco	Mucho	No Responde
Creatividad	4,0%	38,8%	56,5%	0,7%
Aplicar lo aprendido	4,9%	48,3%	45,7%	1,1%
Cooperar entre sí en los procesos de aprendizaje	6,0%	47,7%	44,9%	1,4%
Pensamiento autónomo	5,5%	52,3%	41,2%	1,0%
Capacidad de argumentación	6,7%	51,3%	40,8%	1,2%
Usar elementos de diferentes asignaturas para resolver problemas	9,0%	51,7%	37,4%	1,9%
Pasión por el conocimiento	13,1%	54,6%	30,9%	1,5%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

que niños y jóvenes se interesen cada vez más por lo que aprenden por fuera de la escuela, y a las dificultades de los docentes en conectarse pedagógicamente con las nuevas sensibilidades de sus estudiantes, en especial por el desconocimiento que muchos de ellos tienen sobre los nuevos escenarios en que los jóvenes están configurando sus subjetividades, como ya se señaló.

En cuanto a las demás capacidades, se presenta una discrepancia evidente en la autopercepción de los docentes sobre sus prácticas de formación que, como vimos en el capítulo anterior, se inscriben dentro de las pedagogías activas y críticas, y su percepción sobre qué tanto se desarrollan en los colegios capacidades que estas pedagogías deberían desarrollar. Se puede pensar, en este sentido, que persiste la fractura entre las identificaciones conceptuales en lo pedagógico de los docentes y su capacidad de llevarlas a la práctica, fractura histórica que ha sido señalada por varios estudios, y que muchos relacionan con una formación casi exclusivamente teórica en las facultades de educación y las normales. En esta dirección, es ilustrativo que la segunda capacidad que los docentes consideran que menos se desarrolla sea la de “usar elementos de diferentes asignaturas para resolver problemas”.

En las respuestas a todas las capacidades sobre las que indaga la pregunta, se presentan diferencias muy significativas entre hombres y mujeres, con mayores porcentajes de mujeres que responden que se desarrollan mucho

las capacidades, que van de un 6% para pasión por el conocimiento a un 15.7% en cuanto al desarrollo de la creatividad (Anexo 4, Tabla 4.5). Esta diferencia se podría explicar, en parte, por la mayor proporción de mujeres en la educación preescolar y primaria, y es posible asociarla con la tendencia señalada en el estudio sobre lo que quieren aprender los estudiantes de la educación pública de la ciudad (Sáenz *et al.* 2008). Allí se encuentra una disminución marcada del gusto por lo que se aprende en la escuela entre los estudiantes de tercero y noveno, y el incremento del aprecio por lo que se aprende en la calle (de 1,2% a 8,4%, entre tercero y noveno), en la casa y en la televisión.

Con grados de diferencia mucho menores a los encontrados en el análisis de género, en términos de edad hay una tendencia general a que los más jóvenes consideren que los colegios están fomentando más la autonomía y a que los mayores piensen que se está fomentando más la capacidad de argumentación y la pasión por el conocimiento (Anexo 4, Tabla 4.6).

Fomento de prácticas deseables en los colegios

En tanto indaga sobre prácticas formativas deseables en los colegios, la pregunta por la frecuencia en el fomento de algunas prácticas centrales se relaciona de manera clara con la anterior, pero se diferencia también en que no interroga sobre los impactos en los estudiantes. En las respuestas a dos de las cinco prácticas, fue mayoritario el grupo de docentes que respondieron que se fomentan con mucha frecuencia la participación de los estudiantes en clase y su trabajo en grupo. En las otras tres prácticas fue mayoritario el grupo que respondió que con alguna o poca frecuencia. (Ver Tabla 5). Lo anterior indica que hay una apropiación desigual de las diferentes prácticas que se consideran deseables en el pensamiento pedagógico contemporáneo: con niveles mucho más altos de apropiación de las que deben desarrollar los estudiantes (en especial en cuanto a su participación), y significativamente menores de las que dependen más de la gestión y la iniciativa de los docentes (específicamente lo referido al desarrollo de actividades por fuera del colegio). Es significativo también que las prácticas con menores percepciones de frecuencia —relacionar la enseñanza con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio, desarrollar actividades por fuera del colegio, y fomento del conocimiento y uso de las MTIC— exijan salirse del encierro de la escuela, sea en términos físicos, virtuales o de saber; y que las de mayor percepción de frecuencia sean prácticas de aula; el aislamiento histórico

Tabla 5				
Percepciones sobre la frecuencia en el fomento de prácticas deseables en los colegios				
	Poca frecuencia	Alguna frecuencia	Mucha frecuencia	No responde
Se fomenta la participación de los estudiantes en las clases	4,8%	26,0%	68,7%	0,4%
Se fomenta el trabajo en grupo de los estudiantes	6,3%	31,5%	61,5%	0,6%
Los docentes buscan relacionar su enseñanza con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio	13,9%	46,1%	39,4%	0,6%
Se fomenta el conocimiento y el uso de las MTIC (medios y tecnologías de la información)	27,3%	47,3%	24,7%	0,7%
Se desarrollan actividades por fuera del colegio (observaciones, entrevistas, visitas a instituciones y escenarios de la ciudad)	33,3%	45,0%	20,9%	0,7%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

de la escuela de las vivencias y de los saberes extraescolares parece ser una de sus características más difíciles de reconfigurar.

Mientras que, como vimos en la pregunta anterior, las mujeres fueron mucho más optimistas sobre el grado en que sus colegios estaban desarrollando en los estudiantes unas capacidades deseables, lo son bastante menos, aunque siguen siendo más optimistas que los hombres, en términos de la frecuencia con que las instituciones educativas están desarrollando prácticas deseables (Anexo 5, Tabla 4.7). Esta discrepancia podría explicarse porque el tipo de prácticas sobre las que se indagó en la pregunta que estamos analizando se facilitan más en secundaria que en primaria y preescolar. Esto indicaría que en las respuestas sobre su colegio los docentes están pensando más en lo que ellos mismos hacen que en la institución en su conjunto.

En términos de edad, sólo se presentaron tendencias claras en relación con dos tipos de prácticas: la participación de los estudiantes y la relación de la enseñanza con sus vivencias, en las cuales los más jóvenes optaron más por una mayor frecuencia de desarrollo en sus colegios

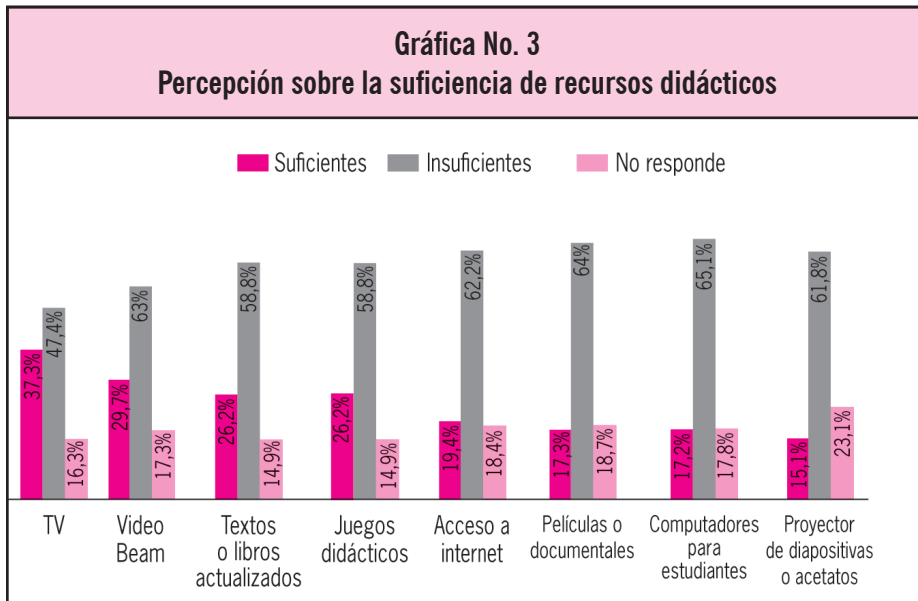
(Anexo 4, Tabla 4.7). En estas mismas prácticas hubo diferencias por niveles de enseñanza, con mayores porcentajes de docentes de preescolar y primaria que consideran que sí se promueven en comparación con secundaria (Anexo 3, Tabla 4.3). Este último resultado puede estar asociado al mayor número de estudiantes de diferentes grados a quienes enseñan los profesores de secundaria, lo cual, como ya se indicó, dificulta su conocimiento de cada uno de ellos y el establecimiento de relaciones de empatía y confianza. Dichos asuntos incidirían tanto en la posibilidad de relacionar la enseñanza con las vivencias de los estudiantes, así como con la de generar ambientes participativos. Según el estudio de Pérez y Liévano (2009: 35) sobre las prácticas de evaluación escolar en el aula en Bogotá, los docentes de secundaria son conscientes de la relativa debilidad de su conocimiento de los estudiantes, ya que, en un mayor grado que los de primaria, quisieran conocerlos mejor.

Percepción sobre la suficiencia de recursos didácticos y su frecuencia de uso

Lo primero que habría que destacar en las respuestas a la pregunta “¿Con cuáles recursos cuenta en el colegio y cuál es su frecuencia de uso?”, son los muy altos porcentajes de docentes que no respondieron la pregunta. Lo segundo es que la gran mayoría de quienes respondieron consideran que en todos los casos estos recursos son insuficientes. Esto es especialmente preocupante en el caso de los computadores y el acceso a Internet pues, como ya vimos, son muy pocos los estudiantes de los colegios públicos de la ciudad que tienen acceso a ellos en sus hogares. (Ver Gráfica 3).

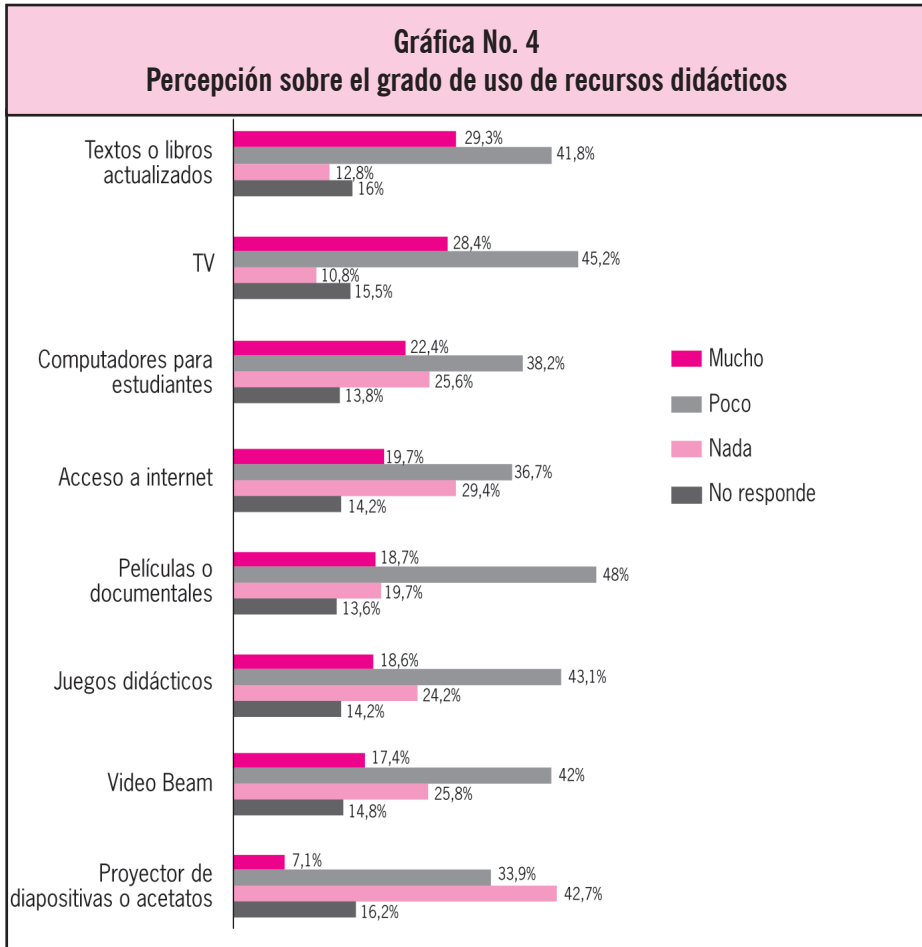
Sobre la frecuencia de su uso, una vez más, es sorprendentemente alto el porcentaje de docentes que no respondieron la pregunta. Con la excepción de los proyectores de acetatos y diapositivas, en todos los casos es claramente mayor el porcentaje de quienes consideran que se usan mucho o poco, que los que respondieron que nada. Preocupa que, para los demás recursos didácticos, el porcentaje de respuestas según las cuales se usan mucho no haya pasado del 30%. De nuevo, los computadores y el acceso a Internet están entre los porcentajes de uso más bajos. (Ver Gráfica 4).

Estos bajos resultados de disponibilidad y uso de computadores e Internet contrastan con el evidente interés de los estudiantes en utili-



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

zarlos, como se constata en el estudio sobre lo que quieren aprender los estudiantes de los colegios públicos de Bogotá. Entre once opciones sobre qué es lo que más les gusta de su colegio, el 36,1% respondieron que el salón de informática. Este porcentaje sólo fue superado por los eventos deportivos y estuvo claramente por encima de las clases (29%) (Sáenz *et al.* 2008).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



5. Imagen social del maestro

Por tratarse de una de las dimensiones centrales del estudio, en este capítulo se integran varias fuentes sobre la imagen social del maestro. En primer lugar, los resultados de la encuesta, de una revisión de prensa y de los grupos focales realizados como parte de la investigación. En segundo lugar, los resultados pertinentes de otras encuestas aplicadas a ciudadanos, docentes y estudiantes de la ciudad. Por último, las conclusiones y reflexiones de estudios y ensayos académicos sobre el tema, tanto del ámbito nacional como internacional.

Como vimos en los capítulos anteriores, el cuerpo docente del sector público de Bogotá es un grupo plural en su formación, en su saber pedagógico y en sus percepciones y actitudes sobre la educación; pluralismo que coincide con lo encontrado en el estudio de Tenti (2005) sobre los maestros de otros países de América Latina.

La configuración de la imagen social y la auto imagen de los maestros públicos en Colombia se inscribe en un complejo campo, cuyas principales líneas de fuerza incluyen: las luchas políticas y sindicales contrahegemónicas en las que participan, el liderazgo comunitario que muchos de ellos ejercen, la responsabilidad que algunos sectores les asignan en los pobres resultados de los estudiantes en pruebas de logros académicos internacionales y nacionales, su percepción de que la academia y la sociedad no reconocen suficientemente su estatus de profesionales, la violencia por parte de los grupos armados ilegales de la que han sido víctimas y la gratitud que les expresan grandes sectores de la población, en especial de

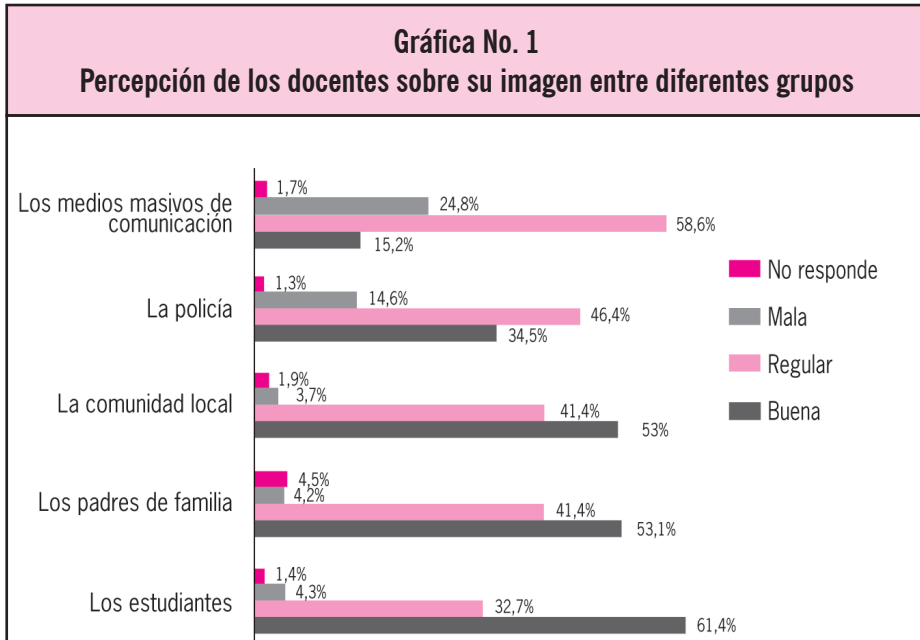
los grupos más pobres, por “sacar adelante” a niños y jóvenes contemporáneos, percibidos por muchos como particularmente problemáticos.

Sobre la situación de violencia armada de la que han sido víctimas los docentes colombianos, para algunos analistas como Restrepo (1991), ser maestro en Colombia se ha convertido desde principios de los años ochenta en una profesión de alto riesgo dado el alto índice de asesinatos de docentes. Según el autor, esta situación está estrechamente relacionada con el papel que cumplen muchos de ellos como líderes comunitarios y activistas políticos, por lo que son señalados como “agentes de la subversión”. Que los asesinatos y amenazas de muerte de docentes no son ni un asunto del pasado ni una percepción de algunos grupos minoritarios, se constata en que el Ministerio de Educación Nacional volvió a reconocer este año, como uno de los motivos para trasladar a los docentes, “razones de seguridad fundadas en la valoración de riesgo” (Ministerio de Educación Nacional 2010: 3).

Percepciones de los docentes sobre su imagen social

En términos generales, las respuestas de los docentes a la pregunta “¿Qué imagen del maestro público cree que tienen los diferentes grupos sociales?” indican la opinión de que su imagen social no es muy positiva. Sólo en el caso de tres grupos —estudiantes, padres de familia y comunidad local—, más del 50% consideran que tienen una buena imagen de los docentes. Y un porcentaje mucho menor piensan lo mismo de la imagen que de ellos tienen la policía (34,5%) y los medios masivos de comunicación (15,2%). Como se puede constatar en la Gráfica 1, hay una tendencia clara: entre más cercano el grupo a sus prácticas formativas en la escuela, mayor confianza en que éste tiene una imagen favorable. Los docentes, entonces, consideran que aquellos grupos que interactúan más directamente con ellos en la vida escolar (estudiantes, padres de familia, comunidad local) los aprecian más que los otros dos grupos que no conocen su labor pedagógica (policía, medios masivos de comunicación).

Sólo para dos de estos grupos las respuestas presentaron diferencias significativas de género. En ambos casos las mujeres respondieron en mayor proporción que los hombres que tienen una imagen buena: para el caso de los estudiantes (63% y 58,1%, respectivamente) y para el caso de la policía (36,7% y 29,9%) (Anexo 4, Tabla 5.1). Una vez más, la posible explicación en el caso de los estudiantes es la mayor proporción de maestras en preescolar y primaria, niveles con menores problemas de disciplina y conflictos entre docentes y estudiantes.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Al cruzar las respuestas a esta pregunta con el tipo de nombramiento de los docentes y con el Estatuto al que pertenecen, los resultados son sorprendentes, pues van en contra de lo se esperaría (son contraintuitivos, como dicen los economistas). Con excepción de las respuestas sobre la imagen que de ellos tienen los estudiantes, en donde las diferencias fueron muy bajas, una proporción mayor de los docentes en provisionalidad y del nuevo Estatuto respondieron que socialmente se tiene una buena imagen de ellos, en comparación con los nombrados en propiedad y del antiguo Estatuto. Las mayores diferencias se presentaron en el porcentaje de los docentes con nombramientos provisionales que respondieron que los medios masivos de comunicación tienen una buena imagen de los docentes (23,5%), frente a los nombrados en propiedad que lo hicieron (12,9%) (Ver Anexo 3, Tablas 5.1 y 5.2, del CD).

La percepción acerca de la relativamente mala imagen que de ellos se tiene, se confirma con la respuesta de los docentes de la ciudad a una de las preguntas de la Encuesta de Cultura Escolar realizada en 2007. Al interrogante de qué tanto están de acuerdo con la afirmación “Mi profesión es altamente valorada”, sólo el 13% estuvieron muy de acuerdo y el 36% de acuerdo, mientras que el 38% estuvieron en desacuerdo y un 13% muy en desacuerdo (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2008a: 105).

Imagen social de los maestros

La opinión de los docentes sobre su imagen entre diferentes grupos sociales, analizada en el apartado anterior, contrasta en buena medida con los resultados de la Encuesta de Cultura Ciudadana de Bogotá del 2008 (Corporación Visionarios 2009) en la que, entre diecinueve instituciones, la ciudadanía en general manifiesta un mayor índice de confianza en los maestros (65%), muy por encima del Gobierno nacional (47%), la televisión (45%), los sacerdotes (37%), los jueces (22%), los órganos judiciales (20%), los funcionarios públicos (12%) y los políticos (8%). En México, donde también se aplicó la encuesta, la confianza en los maestros fue sólo del 41%.

La revisión de los datos empíricos sobre la imagen social del maestro público entre diferentes grupos indica que es muy buena entre quienes se relacionan más directamente con ellos y con sus prácticas (padres de familia y estudiantes), y bastante mala entre los académicos, empresarios y los medios masivos de comunicación.

Tendencia relativa a una imagen negativa entre académicos, empresarios y medios de comunicación

En cuanto a los académicos, en los resultados de la Encuesta de Cultura Escolar se constata que un porcentaje importante de éstos tienen una imagen negativa de los docentes de educación básica de Bogotá. A tres preguntas que indagaron sobre su grado de acuerdo con que los profesores públicos se interesan por la buena educación de sus estudiantes, están bien formados para desempeñar su labor y son de alta calidad humana, más del 31% dijeron estar en desacuerdo o muy en desacuerdo (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2008b: 48). Por las respuestas de los empresarios a las mismas preguntas de la encuesta, se constata que la imagen que tienen de los docentes es aún más negativa que la de los académicos: el 33% estuvieron en desacuerdo o muy en desacuerdo con que los profesores públicos son de alta calidad humana; el 37% con que se interesan por dar una buena educación a sus estudiantes; y el 43% con que están bien formados para el desempeño de su labor (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2008c: 38).

Sobre el tema de los medios masivos de comunicación, es probable que en la opinión de los docentes esté incidiendo su tendencia a un cubrimiento desfavorable —y en ocasiones amarillista— de los eventos en los que participan los docentes públicos. Podríamos nombrar cuatro escenarios en los que han sobresalido las distintas noticias e informaciones sobre los docentes en los últimos tres años.

1) En primer lugar, los paros, las distintas movilizaciones, actividades y comunicaciones del sindicato del magisterio, que son vistos como reivindicaciones laborales, pero también como derivados de intereses políticos. En particular, estas últimas visibilizaciones se presentaron con respecto a distintos debates que tuvieron lugar alrededor de la vinculación de los docentes a las movilizaciones indígenas y de los cortadores de caña a finales de 2008 (*El Espectador* 2008). Otra de las apariciones del movimiento sindical docente tiene que ver con las reacciones del magisterio frente a la serie de medidas políticas que afectan su condición. Por ejemplo, la posible pérdida del régimen especial de pensiones, de la que gozan los docentes desde la década del ochenta (Mejía 2009); o el álgido debate que presentó Fecode por la reforma del Ministerio de Educación Nacional con respecto a la autonomía de la evaluación de las instituciones escolares, en el Decreto 1290 de 2009 (*El Espectador* 2009a, Redacción Vivir 2009a). También cabe señalar que en los últimos meses se ha manifestado una serie de oposiciones del sector docente en contra de la controversial medida del Gobierno sobre los incentivos que propone la figura de “estudiantes informantes” (Montenegro 2010).

2) Un segundo escenario en el que aparecen los docentes en los medios de comunicación está relacionado con el importante esfuerzo por visibilizar los casos de abusos sexuales, abusos de autoridad y violencia o *bullying* en las escuelas, además de los casos de inseguridad (convivencia con pandillas, drogas, etc.) que en ellas se presentan. Podríamos hablar de dos situaciones en las que los docentes aparecen como *responsables* o como *actores vulnerables*.

Por un lado, se trata de los actos de violencia y de abuso que se presentan *dentro* de la institución escolar. Desde los medios de comunicación se responsabiliza a los docentes, bien como culpables, o por su omisión e indiferencia frente a estos actos, y se presenta así una serie de medidas para afrontar estas situaciones —sobre todo en los casos de abuso sexual— (Castillo 2009). Por otro lado, a los docentes también se los ve como actores “vulnerables” frente a circunstancias externas que acontecen en las escuelas, como el pandillaje y las intimidaciones que reciben, generalmente correlacionadas con su opinión política (Restrepo 1991). En efecto, artículos como “Cerca de 100 colegios de Bogotá, amenazados por pandillas” (*El Espectador* 2009a), “Amenazas de muerte a 10 profesores de un colegio de Bogotá” (*El Espectador* 2009b) o “La última ridiculez del DAS” (*Redacción Judicial* 2009) presentan un diagnóstico de los pro-

blemas de convivencia que afectan a las diferentes instituciones escolares en relación con el actual contexto social y político del país.

3) Un tercer escenario sobre el que se visibiliza a los docentes en los medios de comunicación hace referencia a sus funciones en la enseñanza. Existe una tendencia a responsabilizar exclusivamente a los maestros por los malos resultados de los estudiantes en las pruebas académicas nacionales e internacionales (Redacción Vivir 2008). A pesar de esta tendencia, también se presentan las experiencias pedagógicas exitosas que tienen lugar en las distintas regiones del país, como es el caso de los buenos resultados obtenidos en la evaluación del Icfes en el departamento de Santander (Redacción Vivir 2009); o casos particulares, como el del colegio Iraca en el departamento del Meta (Moreno Hernández 2009). De igual forma, dentro de las publicaciones también se señalan de forma recurrente los distintos reconocimientos a los docentes, brindados por instituciones públicas y privadas del país (MEN, Premios Compartir al Maestro, entre otros) (*Semana* 2009a y 2009b).

4) Por último, cabe nombrar los resultados de algunos estudios que son publicados en *El Espectador* y que también son tratados en el presente estudio. Se trata de ciertas situaciones ligadas al *malestar docente*. En estos artículos se expone un diagnóstico realizado por la Universidad Javeriana —y dirigido por el psiquiatra Carlos Gómez Restrepo— que habla de las condiciones de cansancio, disminución de las energías, presión y crisis que sufren los docentes en el Distrito —situaciones que son denominadas en el estudio como “síndrome de agotamiento profesional” —. En dicho estudio se reporta que, de una muestra de 343 docentes de tres colegios distritales del norte de la capital, el 43,9% de los maestros presentan valores medios en falta de realización personal. Un 57,4% reportan cansancio emocional. El 77% piensan que la sociedad no percibe su oficio como un honor. Y el 25,4% consideran que no volverían a ser profesores si tal circunstancia fuese posible. Entre los factores que son mencionados por los docentes como aquellos que conllevan el padecimiento de estos síntomas, se encuentran:

[...] los inconvenientes de un entorno laboral agresivo, los problemas laborales con otros compañeros, las complicadas relaciones con estudiantes que presentan dificultades, el hacinamiento, el ruido, la lejanía de determinadas instituciones educativas, las jornadas dobles de trabajo y la baja remuneración. Un compendio de motivos que le pueden generar al docente emociones desagradables de enfado, frustración,

depresión, nerviosismo y ansiedad y que, como es obvio, repercuten en la educación que recibe el alumno. (*El Espectador* 2009b)

Son varias las consecuencias que se pueden derivar del predominio de las imágenes negativas de los medios de comunicación que perciben los docentes. En especial, podemos señalar el débil reconocimiento de la labor de los docentes, así como también la idea general de la docencia como un oficio “ingrato”, “peligroso”, “rutinario” y “desagradable”, lo cual implicaría que no es una profesión tentadora para las nuevas generaciones.

Imagen altamente positiva entre casi todos los sujetos más cercanos a las prácticas docentes

Como ya se mencionó, la imagen que los acudientes tienen de los docentes es muy favorable. Con relación a las mismas tres preguntas que les hizo la Encuesta de Cultura Escolar a académicos y empresarios, la gran mayoría están de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores públicos de Bogotá: 86% consideran que están bien formados para el desempeño de su labor; el 85%, que son personas de alta calidad humana; y un 82% que se interesan por dar una buena educación a sus estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2008d: 209).

Pero son los estudiantes, los más próximos a las prácticas de los docentes, quienes tienen la imagen más favorable de ellos entre los grupos a quienes se les aplicó la Encuesta de Cultura Escolar. Casi la totalidad de los estudiantes califican la forma de enseñar de sus profesores como excelente (57%), muy buena (22%) o buena (16%) y sólo un porcentaje levemente inferior le da calificaciones igualmente altas al trato que reciben de sus docentes (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2008e: 86). En la encuesta aplicada a estudiantes de la ciudad en el estudio *Demandas y necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá*, realizado por el Centro de Estudios Sociales con el auspicio del IDEP, se evidencia también que, a pesar de la configuración de nuevos escenarios y sujetos de aprendizaje en las sociedades contemporáneas, que ha sido recalada por muchos investigadores, los docentes siguen teniendo una consideración relativamente alta como sujetos legítimos de saber. Es así como a la pregunta formulada a estudiantes de tercero, sexto y noveno sobre de quiénes creían que podían aprender más, el porcentaje de respuestas en orden descendente fue el siguiente:

- Tus padres (82,6%).
- Maestros y maestras de la escuela (62,7%).
- Tus abuelos (54,1%).
- Tus hermanos y hermanas (46,4%).
- Los artistas (33,1%).
- Tus amigos y amigas (32,9%).
- Personas que tienen costumbres distintas (19,1%).
- Los textos que se usan en la escuela (18,7%).
- Los líderes sociales (16,6%).
- Los periodistas (16,4%).
- Los personajes de la televisión (16,3%).
- Los militares (16%).
- Los líderes religiosos (12,5%).
- Los vecinos del barrio (8,3%).

La gente que realiza actividades ilegales (6,1%) (Sáenz *et al.* 2008: 95).

Uno de los propósitos de los grupos focales realizados en el marco del actual estudio fue indagar sobre la imagen del maestro que tienen estudiantes y directivos docentes, cuyos principales resultados se presentan a continuación.

Vale la pena empezar por mencionar lo que los estudiantes esperan en general de sus docentes. Además del conocimiento sobre el área que enseñan y la capacidad de transmitirlo, ellos demandan algo más de las personas que orientan su proceso de aprendizaje en la escuela. Por ejemplo, el maestro debe “ser íntegro como persona” y saber “escuchar al estudiante antes de juzgarlo”. A esto añaden que tenga una buena capacidad de comunicación; que tenga carácter para manejar grupos grandes (como suelen ser los de los colegios distritales); que sea exigente y, a la vez, mesurado en cuanto al volumen de tareas que asigna; que enseñe a sus estudiantes a ser personas cultas y respetuosas.

Dentro de los principales problemas que los estudiantes encuentran en sus colegios, es reiterada la queja por la deficiencia de la enseñanza. Uno de

ellos señala que “para nadie es un secreto que hay maestros mediocres y poco idóneos para las áreas o funciones que desempeñan, como también hay maestros muy íntegros, llenos de conocimientos y con ganas de transmitirlos”. Esto nos permite inferir que los estudiantes juzgan a sus profesores, no como una masa homogénea, sino que se detienen en las particularidades de cada uno. A esto cabe agregar que los jóvenes hicieron también durante el grupo focal un ejercicio de autoevaluación, a partir del cual algunos concluyeron que muchas veces el problema no son los profesores, pues éstos en general llegan con disposición de dictar su clase, sino de los estudiantes que no se lo permiten.

Una de las preguntas realizadas en este grupo focal estuvo orientada a indagar qué tanto valoran los maestros los conocimientos que los estudiantes adquieren por fuera del colegio. Si bien no faltaron las quejas con respecto al desinterés que manifiestan los profesores frente a las actividades extraacadémicas de sus alumnos, puede decirse que prevaleció la idea de que los docentes reconocen y valoran dichas actividades, en tanto constituyen otros modos de aprendizaje. En relación con esto señala una estudiante: “Ellos valoran muchísimo nuestro trabajo y piensan que es mucho mejor que aprendamos cosas por fuera del colegio porque realmente lo que vamos a ver [en el colegio] no nos va a alcanzar para lo que realmente necesitamos”.

Tal vez la pregunta realizada durante el grupo focal que más permite aproximarse a la imagen que tienen los estudiantes de sus docentes es aquella que interroga sobre la influencia que éstos han tenido en sus vidas. Es interesante resaltar, de nuevo, que aun cuando desde la perspectiva de los estudiantes algunos profesores no muestran ningún interés por ellos, hay otros que los han ayudado a prepararse para la vida laboral o académica que les espera más allá del colegio. Y mientras que algunos destacan la influencia en el ámbito intelectual que han ejercido sus maestros sobre ellos, para otros lo importante es lo que puedan enseñarles en tanto personas: “Un profesor puede ser muy inteligente, y si a nosotros nos parece inteligente, rico que nos transmita eso, pero cuando el profesor en verdad es una persona buena es cuando a nosotros nos toca eso”, afirma una estudiante. Igualmente hay que resaltar que, más allá de las percepciones generales, los participantes en el grupo focal respondieron con base en experiencias concretas: “A mí me marcó mucho una vez que un profesor me dijo que me formara primero como un individuo y después como una persona”; “un profesor me enseñó a entender el porqué de las cosas”...

En este punto es interesante contrastar lo que perciben los estudiantes sobre sus profesores con la opinión de los directivos docentes que participaron en uno de los grupos focales. Es de destacar que todos ellos en algún momento de su carrera fueron docentes y, a partir de esta experiencia, así como de los cargos que ejercen en la actualidad, han elaborado sus opiniones sobre el tema.

A propósito de la pregunta por las principales dificultades de las instituciones en las que trabajan, un rector señaló un aspecto importante con relación al tema que nos ocupa: “Yo pienso que un problema principal es la insatisfacción continua de parte del magisterio con su quehacer, porque no se sienten satisfechos con nada”, lo cual se relaciona con que los problemas de violencia y las difíciles situaciones familiares que enfrentan varios de los estudiantes que dificultan la labor pedagógica de los docentes. Estas circunstancias particulares demandan un tipo especial de maestro, que una coordinadora sintetiza en la siguiente enumeración de cualidades: “vocación de maestro responsable, ético, puntual, [con] capacidad de trabajo en equipo, líder, abierto a los cambios y al aprendizaje continuo, comunicador afectivo, autónomo, equilibrado emocionalmente, [con] relaciones humanas excelentes, preparado académicamente y organizado”.

Por otra parte los rectores, al igual que los docentes, consideran como un grave inconveniente que haya en el magisterio docentes sin vocación, que ven su labor como un trabajo más: “Hay docentes muy comprometidos, con mucha voluntad, pero les falta la formación; maestros muy formados, pero les falta la experiencia; y hay maestros que ni la experiencia ni nada, que están metidos ahí porque es un puesto más de trabajo”. Otro rector apunta: “En mi colegio hay un gran porcentaje de maestros que asumen la docencia como un trampolín, como una profesión temporal, para después de graduarse de muchas cosas asumir otra profesión”.

Atrás se mencionó cómo los medios de comunicación han contribuido a crear una imagen negativa de los docentes del sector público, y hay que mencionar que los directivos también perciben la influencia de esta circunstancia en la desvalorización de la imagen del magisterio. Un rector expresa a propósito la siguiente opinión, en la que resalta el aspecto político involucrado:

Yo pienso que los paros consistentes, insistentes, continuos, han hecho crear una visión del maestro de que no le gusta trabajar, y realmente todos estamos ahí implicados. No nos gusta, pero la mayo-

ría de personas en una reunión de padres de familia nos dijeron: “Y bueno, ¿esta vez porque pararon?”. [...] Pero realmente esa opinión del magisterio ha venido a través de todo el tiempo de luchas que se han mantenido contra el Estado colombiano por la reivindicación de los derechos. Si el Estado colombiano tuviera una plataforma de que lo más importante es la educación para resarcir en los pueblos la capacidad de avance, eso sería diferente porque, como en otros pueblos, el magisterio estaría muy bien, estaría satisfecho y estaría trabajando porque está bien remunerado, porque tiene buenas condiciones y porque tiene éxitos.

No obstante, para otros el problema en lo que respecta a la imagen de los maestros no tiene que ver principalmente con el modo en que los diferentes grupos de la sociedad los perciben, sino con su propia autoestima. Una coordinadora señala cómo, desde su punto de vista, hay un muy bajo porcentaje de docentes que se sienten orgullosos de su profesión. Más bien lo que predominaría es un sentimiento de vergüenza. Una rectora añade a esto la tendencia a “pobretearse” de los profesores: “Yo a veces les digo a las compañeras, ‘mire, las secretarias ganan más poquito que ustedes y cuándo las ven quejándose que yo no tengo plata’ y dejamos nuestra imagen de lo más bajito” (Ver Anexo 9, del CD).

Cabe subrayar, sin embargo, la discrepancia existente entre las opiniones sobre los docentes que expresaron los directivos participantes de los grupos focales con las respuestas de los docentes a la EDB 2009, en especial en cuanto a las razones para ejercer la docencia y su grado de satisfacción con el oficio.

Autoimagen de los maestros

Apóstol y servidor público

El estudio de Pedro Lucas Gamba, *Imagen e identidad en los maestros del sector oficial de Bogotá* (1999), profundiza en el problema de la identidad y la imagen de las maestras y maestros. El estudio indagó sobre qué tanto concuerdan las dos principales concepciones históricas recientes en el país acerca de los maestros (la concepción del docente como *apóstol*, venida de la tradición judeocristiana, y la idea del docente como un funcionario social o público) con la imagen que tienen éstos de sí mismos.

El estudio concluye que la gran mayoría de los docentes comparten estas dos concepciones. Una buena parte del profesorado concibe al “maestro

como un ser elegido que tiene como misión el guiar, formar y, como es obvio, salvar a aquellos que sean sus alumnos” (Gamba 1999: 32). Por otra parte, existe también un amplio grupo que ve al docente como un *servidor social*. En esta imagen del maestro prevalece la idea no tanto de él como profesional, sino el carácter de “asistencia social” de su oficio (33). El autor encuentra un tercer grupo, aunque reducido, que considera que la función del maestro es ser un *trabajador del conocimiento y de la cultura*. Este último grupo estaría orientado por la función de la educación que se encuentra en la Constitución de 1991. Finalmente, para Gamba esta prevalencia de las dos primarias imágenes del maestro —como apóstol y como servidor social— es un obstáculo para reconocerlo como un *profesional* con un *saber específico*, es decir, con “un objeto de conocimiento, un discurso, [y] un saber que lo legitime” (34).

Además, Gamba encuentra que los maestros tienen una valoración positiva *individual* de sí mismos. En contraste con esto, la imagen que tienen de los maestros como sujeto colectivo (como gremio) “está cargada de una percepción negativa, poco deseable, con argumentaciones provenientes de un deficiente desempeño profesional” (39). De igual forma, afirma que los maestros perciben que existe una subvaloración de sus funciones por parte de la sociedad, que se materializa tanto en sus condiciones económicas como de reconocimiento y estatus de su profesión, en comparación con otro tipo de carreras académicas. De acuerdo con el autor, estas imágenes negativas y de subvaloración que tienen los docentes de sí mismos son causantes de una débil identidad como profesionales.

Imágenes sobre la desvalorización de la docencia como profesión

Diversos estudios sobre los docentes en el país, la mayoría de ellos realizados por maestros o desde su perspectiva, señalan una percepción bastante generalizada de que el estatus de su profesión ha comenzado a desvalorizarse en los últimos años. Junto a la autopercepción de los docentes sobre esta situación, los investigadores han encontrado varios indicadores que dan cuenta de ésta, tales como: 1) sus bajos incentivos económicos salariales en comparación con otras profesiones; 2) una disminución en la calidad de las condiciones laborales para las nuevas generaciones de docentes; 3) una disminución acentuada de la profesión docente en el panorama de las elecciones vocacionales de las generaciones jóvenes (Gavilán 1999: 217); 4) la proliferación de imágenes “negativas” de los docentes por parte de la sociedad; 5) el incremento de nuevas fuentes de conocimiento diferentes al maestro (Rodríguez y Castañeda 2001).

Algunas de las investigaciones han resaltado que esta situación y la percepción de los docentes se deben a que su profesión, en comparación con otras, no ha contado con las condiciones ni incentivos adecuados por parte del Estado. Muchos profesores consideran que éste ha propiciado que su oficio sea visto como un campo laboral subordinado, al no reconocer su saber pedagógico y al permitir, bajo el nuevo Estatuto, que pueda ser ejercido por individuos sin formación pedagógica.

Desde otra perspectiva, pero en la misma dirección, algunos investigadores señalan que las concepciones aún vigentes del maestro como “misionero, apóstol, ejemplo de vida” (Boada 1999: 115) atentan contra la configuración de una imagen profesional de los docentes como expertos en un saber y una práctica específica. En términos de la imagen del maestro, es especialmente reveladora la noción de *experiencia* que, según la autora, circula dentro de las principales concepciones sobre las labores del maestro, la cual se refiere a dos nociones centrales. La primera —y más común— alude al “tiempo de servicio, mediada por la inmediatez y la regularidad” (116). Bajo esta perspectiva, se considera que no se necesita un conocimiento específico para ejercer la profesión de docente, sino que lo central es el tiempo de ejercicio. La segunda se relaciona con la posibilidad de poner en práctica una teoría orientada por la consideración del docente como un simple *reproductor* de unos contenidos, un pensum, unas instrucciones y unas orientaciones que —por lo general— son dirigidos desde los intereses del Estado (122).

A estos problemas relacionados con el sentido de la profesionalización de los docentes se suma una serie de concepciones culturales patriarcalistas sobre su oficio. Según Martha Cárdenas (1999), existe una correlación entre la escasa valoración de la profesión de los maestros y la vinculación mayoritaria de mujeres en el magisterio. La autora indaga cómo estas nociones también tienen lugar en el discurso de algunos maestros y maestras del Distrito. En efecto, por cuanto la docencia es una profesión ejercida predominantemente por mujeres, se ha generalizado una serie de representaciones según las cuales existe una cierta concordancia entre ser maestras y ser madres. Para Cárdenas (1999), es común que circule entre los maestros el concepto de la educación inicial como un “cuidado de los niños, de servicio y de apostolado, como prolongación de la función materna de las mujeres” (138). La figura del *maternaje* entra así a dar cuenta de una supuesta afinidad de las mujeres con la docencia de los primeros años (preescolar y primaria), orientada por un concepto de lo femenino

ligado a “la suavidad, el cariño, lo sentimental, el cuidado, la pasividad, la dependencia, la abnegación y el sacrificio” (139).

Para la autora, esta imagen de la maestra ligada al *maternaje* es un obstáculo para la identidad profesional del maestro, pues termina desestimando sus funciones como un sujeto de saber específico (la pedagogía), a favor de la imagen de *madre*, para lo cual no se requeriría de una mayor formación. De esta forma, “al ser la educación una carrera esencialmente femenina se le pide a la maestra que traslade lo maternal a la escuela, restándole su condición de profesión pedagógica” (Cárdenas 1999: 141). Como consecuencia de lo anterior, aparece lo que la autora denomina un *vaciamiento profesional*, por cuanto prima una representación de las funciones de las maestras y los maestros de primaria como una cuestión “más bien de entrega que de profesión, más cuestión de amor que de competencia profesional” (142).

Finalmente, Cárdenas encuentra que, a pesar de esta visión hegemónica de las funciones de las maestras que prevalece en el magisterio, también existen otras representaciones: un reconocimiento de sus labores, ya no ligado a la imagen de madre, sino como profesionales, e incluso como líderes a nivel pedagógico y político. Este nuevo reconocimiento comienza a difundirse por la mayor participación de las mujeres en otros espacios diferentes al hogar y la docencia, como las distintas asociaciones de educadores, los sindicatos y los grupos de investigación y de trabajo. La autora presenta como ejemplo de lo anterior el acrecentamiento de la participación de las mujeres en la junta directiva de la Asociación Distrital de Educadores (146).



6. Valores asociados al ejercicio docente y al comportamiento ciudadano

La Constitución y la Ley General de Educación asignan a la educación, y por ende a los docentes, un conjunto de funciones y responsabilidades que abarcan desde la enseñanza de las normas y los valores fundamentales para la vida en sociedad hasta la formación de ciudadanos democráticos que contribuyan a la paz. En concordancia con el amplio espectro de fines y medios atribuidos a la educación formal, surge una visión del maestro según la cual se espera de él no sólo conocimientos, capacidades y habilidades para ejercer distintas funciones y moverse fácilmente de una tarea a otra y en distintos ámbitos, sino también que siga siendo, como en tiempos pasados, un arquetipo moral y un líder social o comunitario.

Para ejercer el oficio docente en Colombia, la Constitución ordena “idoneidad ética y pedagógica”, y a la vez establece que “la ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (art. 68). Y entre los deberes del Estado incluye “promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas de creación de la identidad nacional”, deberes que desde luego recaen, en gran medida, sobre las instituciones educativas de los diferentes niveles de enseñanza.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional incluyó, en los currículos de la educación primaria y secundaria, la enseñanza de “competencias ciudadanas” entendidas como “el conjunto de conocimientos y de habi-

lidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN 2004: 8). También estableció un conjunto de estándares básicos organizados en tres grupos, así: “Convivencia y paz”, “Participación y responsabilidad democrática”, “Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”, que se desarrollan progresivamente en el aula y son evaluados periódicamente (MEN 2004: 16-26). Más aún, para la práctica de estas competencias se considera conveniente la creación de “ambientes democráticos, tanto en la escuela como en el hogar, para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas [...]” (10).

De conformidad con el marco legislativo y las políticas educativas, los colegios disponen de mecanismos democráticos de participación de los profesores y los estudiantes en el gobierno escolar; e igualmente de figuras de vigilancia del respeto a los derechos humanos, como el personero estudiantil. A su vez, el manual de convivencia, mediante el cual se establecen las normas fundamentales que regulan la vida escolar, es acordado por la *comunidad educativa* (docentes, estudiantes, personal administrativo y directivo, y padres de familia). Y, como manifestación explícita de aceptación de las normas de convivencia, en el momento de la matrícula, el manual debe ser suscrito por el estudiante y sus acudientes.

Aparte de las normas que regulan la profesión docente, la Secretaría de Educación promovió, en 2008, la elaboración de un *Código de ética para los docentes de colegios oficiales de Bogotá D.C.*¹ que, según el secretario de Educación de entonces: “Es una declaración en la que se plasman acuerdos colectivos en torno a los valores compartidos por los docentes del Distrito”. La “declaración” enuncia siete “principios orientadores de la acción de los docentes”, los cuales corresponden a normas y valores prescritos por la Constitución, la Ley General de Educación y el Estatuto Docente. Quizá para estimular la reflexión, o para darle altura intelectual, cada principio está precedido por una cita de un filósofo² (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, e Instituto Pensar 2009).

1. Para la elaboración de este Código, la Secretaría de Educación contrató a un equipo del Instituto Pensar de la Universidad Javeriana. Con el fin de recoger los aportes de los rectores y los docentes, se efectuaron una serie de foros y talleres a comienzos de 2009.

2. En orden de citación: Giorgio Agamben, Aristóteles, John Dewey, John Rawls, Jürgen Habermas, Martha Nussbaum, Richard Rorty, Stephen Toulmin y Michael Walzer.

A continuación se examinan las respuestas de los docentes a preguntas de la EDB 2009, orientadas a indagar algunos de los valores que más pueden incidir en su trabajo pedagógico y en sus relaciones con los alumnos, los colegas, la institución donde enseñan y las entidades que dirigen el sistema educativo.

Para este estudio, se les preguntó a los docentes acerca de su papel y el de la familia en la formación moral y cívica de los niños, las niñas y los jóvenes. También se indagaron tres valores fundamentales, no sólo para el ejercicio docente sino de la ciudadanía. Éstos son: confianza institucional e interpersonal; tolerancia de las diferencias sociales, culturales y sexuales; solidaridad ciudadana y gremial.

Respecto al primer tema, la Encuesta Docente Bogotá 2009 muestra que, de sus prácticas en el aula, los maestros valoran más las siguientes: inculcar valores (23,3%), formar estudiantes creativos y con espíritu crítico (18,6%), formar en competencias requeridas para la vida (12,8%), formar estudiantes autónomos (12,3%) y formar buenos ciudadanos (8,9%). En esta valoración se observa que, para una mayor proporción de mujeres que de hombres, inculcar valores morales es la práctica fundamental de su labor docente. En cambio, con respecto a la formación de buenos ciudadanos no hay mayores diferencias de género (Anexo 4, Tabla 6.1). A su vez, casi la mitad de los docentes de ambos sexos (47,2%) consideran que los estudiantes aprenden a ser buenos ciudadanos en la escuela, en contraste con un 42,7% que le confieren mayor importancia a la familia (Anexo 5, Tabla 6.2).

En general, los docentes reconocen la importancia, tanto de la escuela como de la familia, en la formación moral de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, y para un cabal ejercicio de la ciudadanía. La proporción de maestras que consideran fundamental el papel de la familia en la formación ciudadana de los estudiantes es levemente superior que la de maestros, tendencia por lo demás observada en casi todas las respuestas relativas a valores y normas (Anexo 5, Tabla 6.2).

Confianza

La confianza puede ser definida como la expectativa de que tanto las instituciones como las personas actúen de conformidad con la ley o con reglas comunes. En este estudio medimos tres niveles de confianza: a) en las instituciones (incluidas las del sistema educativo), b) en los estudiantes y c) en los colegas.

Confianza en instituciones

Es sabido que la confianza de los ciudadanos en las instituciones y en los mecanismos de toma de decisiones incide notablemente en la legitimidad de las políticas oficiales y su acatamiento. En este caso, es particularmente importante la confianza de los docentes en las entidades que dirigen el sistema educativo, así como su disposición a participar en la formulación de las políticas y los programas educativos.

En general, las maestras tienden a confiar más en las instituciones que los maestros. Sólo en un caso —las Altas Cortes³—, ellas confían menos que los hombres (49,8% frente a 63,3%) (Anexo 5, Tabla 6.3). La confianza en instituciones también tiende a ser menor entre los docentes más jóvenes (Anexo 4, Tabla 6.1).

Otra tendencia, por cierto muy acentuada, es la alta proporción (algo más del 60%) de docentes de ambos sexos que confían *mucho* o *algo* en las entidades que dirigen el sistema educativo, tendencia que contradice, o al menos matiza, el estereotipo del maestro como un actor social que se opone por principio a las políticas del Estado. Muy probablemente, la confianza en estas instituciones conlleva un acatamiento de las políticas oficiales, lo que no necesariamente implica la inexistencia de críticas o de resistencia a esas políticas. Un buen ejemplo de la tensión entre resistencia y acatamiento de políticas oficiales es la evaluación de competencias para ascender en el escalafón docente cuyos resultados fueron presentados así por la ministra de Educación Cecilia María Vélez:

Hace una semana se produjo un hecho de enorme trascendencia para el sector educativo y para la calidad de la educación en el país: 33.490 docentes, incluyendo a directivos docentes —rectores, directores rurales y coordinadores—, inscritos en el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, participaron por primera vez este 24 de enero en el proceso de evaluación de competencias con el objeto de ascender en el escalafón y conseguir una mejor ubicación de nivel salarial. (*El Tiempo*, 14 de febrero de 2010: 1-24)

La elevada proporción de docentes que se sometieron a esas pruebas no necesariamente indica que acepten el sistema de evaluación docente, proceso al que se han opuesto los sindicatos del magisterio. Puesto que es el único mecanismo para mejorar el salario, a los docentes no les queda

3. Corte Constitucional, Corte Suprema de Justicia, Consejo de Estado.

otra alternativa que reconocerlo y confiar en sus méritos y capacidades para ascender en el escalafón. En todo caso, según la ministra Vélez, del total de docentes inscritos en el nuevo Estatuto a nivel nacional (53.688), el 62,3% presentaron voluntariamente las pruebas para su ascenso en el escalafón. Y de éstos, según la Secretaría de Educación Distrital, 4.418 son de Bogotá, cifra que representa el 79% del total de docentes inscritos en el nuevo Estatuto (Decreto 1278)⁴.

De otra parte, al comparar el grado de confianza en las distintas entidades del sistema educativo, se observan variaciones importantes. Primera, los docentes bogotanos confían más en la Secretaría de Educación Distrital que en el Ministerio de Educación Nacional (85% y 66%, respectivamente). Segunda, la confianza en instancias administrativas más cercanas al trabajo docente —el Cadel y el consejo directivo del colegio (77%)— es un poco menor que en la Secretaría de Educación. Respecto a lo primero, hay que tener en cuenta que en los últimos seis años el Secretario de Educación de Bogotá fue Abel Rodríguez, un antiguo y prestigioso dirigente del magisterio que, además de generar confianza entre los docentes, puso en marcha importantes políticas educativas de los alcaldes Luis Eduardo Garzón y Samuel Moreno, como la gratuidad de la educación básica y media, y la ampliación del suministro de alimentación a los estudiantes más pobres, incluso en tiempo de vacaciones. Con todo, como se muestra en la Tabla 1, de los docentes sólo el 40.2% confían en los concursos para ingresar a la planta docente. Nótese, además, que las mujeres confían un poco menos que los hombres en los concursos; y que el 21.9% de los entrevistados no respondieron la pregunta.

A juzgar por las respuestas a la EDB 2009, los docentes de mayor edad confían menos en la transparencia de los concursos que los demás (Anexo 4, Tabla 6.2). Al respecto, no hay que olvidar que hasta hace poco tiempo los docentes eran seleccionados, no por concurso público de méritos, sino por procedimientos que facilitaban el clientelismo y las presiones políticas.

En contraste con las entidades del sistema educativo, la confianza de los docentes bogotanos en otras instituciones estatales es mucho menor. Aunque en la EDB 2009 se preguntó por el grado de confianza en la institución y no en quien la dirige, las respuestas parecen bastante sesgadas por la polarización política del país. No sorprende, pues, que la Presidencia de la República sea la institución ante la cual los docentes se muestran más

4. Esta información fue suministrada por la Secretaría de Educación Distrital.

Tabla 1
Opinión de los maestros sobre los concursos docentes

¿Cuál de las siguientes frases se acerca más a lo que usted cree sobre los concursos públicos para cargos docentes?		Por lo general, se respetan los requisitos exigidos y son escogidos los mejores candidatos	Se tiene en cuenta la recomendación de alguna persona influyente	Hay concursos que tienen nombre propio (el ganador está escogido de antemano)	No responde	Total
Hombre	Número	4.087	1.712	2.300	1.612	9.710
	%	42,1%	17,6%	23,7%	16,6%	100,0%
Mujer	Número	8.030	3.135	4.278	4.998	20.441
	%	39,3%	15,3%	20,9%	24,5%	100,0%
Total	Número	12.117	4.846	6.578	6.610	30.151
	%	40,2%	16,1%	21,8%	21,9%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

desconfiados (el 43% dicen no confiar nada, y el 25%, poco). Le sigue el Congreso (el 37,3% dicen no confiar nada, y el 31,5%, poco). Curiosamente, frente a las Fuerza Militares y la Policía se muestran un poco más confiados que con relación a la Presidencia (37% confían mucho o algo). En la Contraloría y la Fiscalía confían la mitad de los docentes, y en las Altas Cortes un poco más de la mitad. Aparte de la Secretaría de Educación, la institución estatal en la que más confían es la Alcaldía de Bogotá (el 17,6% confían mucho, y el 44,5%, algo) (Anexo 3, Tabla 6.1).

Contrario a lo que cabría suponer, la confianza en los sindicatos del magisterio es levemente menor que en las instituciones estatales de educación: el 18,4% de los docentes dicen confiar mucho y el 42,8%, algo. La confianza es levemente mayor entre las mujeres y, curiosamente, entre los docentes más jóvenes (menores de 31 años). La mayor proporción de los que confían poco o nada en los sindicatos corresponde a personas de 31 a 40 años de edad (Anexo 4, Tabla 6.3), tendencia que tal vez se deba al desencanto con las ideologías de izquierda, a un individualismo más acentuado en esta generación, y a la poca incidencia que actualmente tienen los sindicatos en los aumentos de salarios y otras reivindicaciones laborales (ver capítulo 10). No sobra señalar que en otros países de América Latina la crisis de representación de los sindicatos docentes es mucho más acentuada que en Colombia. Basta con mencionar que en Argentina apenas un 4,5% de los docentes expresan algún grado de confianza en los sindicalistas; en Brasil, el 22,8%; en Perú, el 23,3% y en Uruguay, el 30% (Tenti 2005: 161).

Al comparar la confianza de los docentes en las instituciones con la de los colombianos en general, se observan diferencias importantes. Según la Encuesta de Cultura Política del DANE, las instituciones que en 2008 generaban mucha confianza entre los habitantes de las cabeceras municipales eran, en orden de mayor a menor, la Presidencia de la República (40,58%) y las Fuerzas Militares (35,87%); y las que despertaban algo de confianza, las alcaldías (39,3%), la Policía (35,7%) y la Fiscalía (34,4%). En cambio, el Congreso, la organización electoral, las Altas Cortes y los partidos políticos gozaban de poca confianza entre una alta proporción de ciudadanos (DANE 2008).

Y, según la Encuesta de Cultura Ciudadana Bogotá 2008, de las personas e instituciones que cumplen roles públicos en la ciudad, *los maestros son los que mayor confianza despiertan entre los bogotanos* (63,5%), seguidos por la Iglesia y el Ejército. En el extremo contrario (por debajo del 20%), se ubican los organismos judiciales, los funcionarios públicos, el Congreso y los partidos políticos (Corporación Visionarios 2009).

La desconfianza de los docentes en el sistema judicial se advierte, por ejemplo, en que el 46.1% manifestaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la frase “En Colombia el problema de la justicia está en que el Ejército y la Policía detienen a los delincuentes y a los terroristas, pero los jueces los sueltan”, y 22,5% dijeron ser indiferentes (Anexo 2, Tabla 6.1). En Bogotá, la proporción de personas mayores de 13 años que expresaron estar de acuerdo con una frase muy similar (“En Colombia el problema de la justicia está en que la Policía detiene a los delincuentes, pero los jueces los sueltan”) es incluso mayor (79%) (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009).

Con relación a otros países de América Latina, en Colombia la confianza de los docentes en las entidades que dirigen la educación es mucho mayor. En Argentina, por ejemplo, la proporción de docentes que confían en el Ministerio de Educación Nacional y su equivalente a nivel local es inferior al 30%. Y en Brasil y Perú, la proporción de indiferentes sumada a los que no confían en esas instituciones supera el 50% (Tenti 2005: 154).

Confianza en los alumnos

Las respuestas de los docentes a la pregunta “¿Qué tanto confía usted en la honradez de sus alumnos en las tareas y exámenes?” indican tendencias

relativamente claras: 1) la proporción de los que dicen confiar mucho o algo en sus alumnos es bastante alta (79,5%), aunque de éstos son más los relativistas (confianza condicionada) que los confiados; 2) se confirma la tendencia de las mujeres a confiar un poco más que los hombres (Ver Tabla 2); 3) la confianza por rangos de edad confirma el predominio de los relativistas, y a la vez pone de presente una diferencia que quizá guarda relación con la experiencia en el oficio: los que menos confían en los alumnos son docentes de mayor edad (mayores de 51 años) (Anexo 4, Tabla 6.4).

Si se tiene en cuenta el acceso de los estudiantes a Internet y las facilidades para *copiar* o hacer plagio en las tareas escolares, se comprende mejor por qué son minoría los docentes que dicen confiar mucho en las tareas de sus alumnos. Además, no pocos estudiantes justifican copiar en un examen o reproducir un texto de Internet sin citarlo. Por ejemplo, en la sesión de un grupo focal con estudiantes de noveno a undécimo grado, muchos admitieron haber hecho por lo menos una vez *copy/paste* de textos tomados de Internet; e incluso una estudiante usó la expresión “el vivo vive del bobo”, lo que produjo risas. Expresaron, además, varias razones para dejar copiar a los compañeros: no ser egoístas, no importarles, o dejar copiar por miedo a estudiantes peligrosos (Ver Anexo 9, del CD).

Confianza en los colegas

Como es natural, la confianza de los docentes en los colegas es mayor que en los alumnos; sin embargo, la diferencia es menor de la que podría suponerse (8 puntos). El 88% confían en sus colegas, proporción que a su vez se distribuye casi por igual entre los que confían mucho (44,4%) y los que confían algo (43,6%). Los desconfiados no alcanzan a representar un 10%. Se advierte, además, que las mujeres tienden a confiar más en

Tabla 2							
Confianza en los alumnos							
¿Qué tanto confía en la honradez de sus alumnos en las tareas y exámenes?							
Género		Mucho	Algo	Poco	Nada	No responde	Total
Hombre	Número	2.568	4.868	1.870	254	150	9.710
	%	26,4%	50,1%	19,3%	2,6%	1,5%	100,0%
Mujer	Número	7.777	8.745	3.223	206	490	20.441
	%	38,0%	42,8%	15,8%	1,0%	2,4%	100,0%
Total	Número	10.345	13.614	5.092	460	640	30.151

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

sus colegas que los hombres; y lo mismo puede afirmarse de los docentes mayores de 51 años en comparación con los más jóvenes. (Anexo 3, Tabla 6.2; Anexo 4, Tabla 6.5; Anexo 5, Tabla 6.4).

Aunque en la EDB 2009 no se preguntó cuáles eran las razones para confiar o desconfiar de los colegas, en los grupos focales efectuados para este estudio, tanto los docentes de primaria como de secundaria se refirieron a problemas que seguramente inciden negativamente en la confianza entre colegas. Entre éstos, uno de los que al parecer causa más desconfianza, e incluso discordia, es la no exigencia, en el nuevo Estatuto Docente, del título de licenciado o normalista, o de haber estudiado para ser maestro. Basta con un título universitario. Este cambio ha sido rechazado por los docentes vinculados bajo el régimen antiguo, y como argumento principal se aduce que en la docencia lo primordial es la vocación y el haber estudiado pedagogía o métodos de transmisión del conocimiento. De ahí que los que así piensan consideren a los profesionales no licenciados como unos advenedizos. Por su parte, los profesionales aducen que lo principal en la docencia es el conocimiento de las asignaturas y la responsabilidad en el oficio, y que saber enseñar se aprende no sólo estudiando pedagogía sino enseñando (Ver Anexo 9, del CD).

Tolerancia

En Colombia, la tolerancia se convirtió en un valor fundamental, gracias a que la Constitución de 1991 reconoció la diversidad étnica y cultural de la nación, y estableció como un deber del Estado respetarla y protegerla (art. 7). Reconoció, asimismo, “el derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (art. 16). También determinó como obligación del Estado garantizar las siguientes libertades: de conciencia, de cultos, de expresión y difusión del pensamiento y las opiniones personales, y de “informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación” (arts. 18, 19 y 20).

Sin embargo, el respeto y el reconocimiento social de la diversidad étnica, cultural y religiosa, del pluralismo moral y del conjunto de libertades a las que hace referencia la Constitución, es un proceso relativamente reciente, que ha conllevado drásticos cambios en diferentes ámbitos sociales, pero sobre todo en la escuela. De ahí la pertinencia de indagar qué tanto valoran los docentes bogotanos las diferencias étnicas, culturales, sexuales y religiosas y qué tan de acuerdo están con el precepto constitucional del libre desarrollo de la personalidad, cuando se trata de los estudiantes.

Para indagar qué tan diferentes son, en materia de tolerancia, los docentes con respecto a los bogotanos en general, incluimos en la Encuesta Docente algunas preguntas de la Encuesta de Culturas Públicas Bogotá 2009, sobre el sentimiento de discriminación y el grado de acuerdo o desacuerdo con frases que revelan prejuicios de distinta índole.

Sentimiento de discriminación

Como se observa en la Tabla 3, la proporción de docentes bogotanos que alguna vez se han sentido discriminados es relativamente alta: 29%. Y, contrario a lo que podría pensarse, la proporción de mujeres que se han sentido discriminadas es menor que la de hombres.

Llama la atención que el sentimiento de discriminación sea mayor entre docentes jóvenes y de mediana edad que en los mayores de 51 años (Anexo 3, Tabla 6.6). Una explicación plausible es que los jóvenes de hoy tienen una mayor conciencia de sus derechos y una mayor sensibilidad frente a actitudes o conductas discriminatorias, o calificadas subjetivamente como tales. Aparte de las campañas educativas en torno a los derechos humanos, adelantadas por instituciones estatales y organizaciones no gubernamentales, recuérdese que el respeto y la valoración de la diversidad étnica y cultural no sólo son un precepto constitucional, sino una de las *competencias ciudadanas* que hacen parte del currículo escolar.

Los que manifestaron haberse sentido discriminados alguna vez adujeron una amplísima gama de razones, de las cuales no todas corresponden estrictamente a un sentimiento de discriminación, sino más bien de injusticia o

Tabla 3					
Sentimiento de discriminación					
Género	¿Alguna vez se ha sentido discriminado?				
		Sí	No	No responde	Total
Hombre	Número	3.553	6.081	76	9.710
	%	36,6%	62,6%	,8%	100,0%
Mujer	Número	5.176	14.874	391	20.441
	%	25,3%	72,8%	1,9%	100,0%
Total	Número	8.729	20.955	467	30.151
	%	29,0%	69,5%	1,5%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

de exclusión de un círculo social o laboral. No obstante, se hizo un esfuerzo de catalogación del conjunto de respuestas cuyo resultado se registra en la Gráfica 1. Las principales razones aducidas por los docentes son, en orden de mayor a menor proporción: discriminación social, política y de género, y prejuicios religiosos y contra los docentes de colegios públicos. Probablemente, la baja proporción de discriminación racial se debe no sólo a un mayor respeto de las diferencias étnicas sino a un bajo porcentaje de docentes no *blancos*. A manera de ilustración de las razones por las cuales docentes de ambos sexos se han sentido discriminados alguna vez, conviene citar frases escritas por ellos en los cuestionarios: “Por ser pobre”, “por ser hija de madre soltera”, “por gorda”, “por cristiana”, “por ser docente provisional”, “por ser feo”, “por no ser de la rosca de la institución”.

En comparación con los docentes que se han sentido discriminados, la proporción de bogotanos que han tenido sentimientos similares es muy inferior (14,5%). No se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres, pero sí las hay según el estrato social y la edad. Por supuesto, la mayor proporción de personas que se han sentido discriminadas son de estrato bajo (7,7%). En cuanto a la edad, el sentimiento de discriminación es más acentuado en personas mayores de 36 años (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de culturas 2009).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Prejuicios versus tolerancia

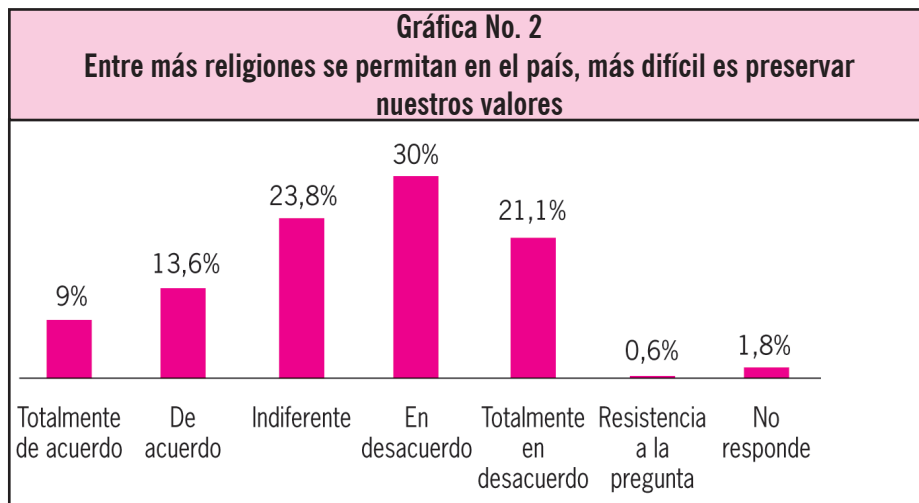
Veamos ahora qué tan de acuerdo o en desacuerdo se muestran los docentes frente a frases que revelan prejuicios de distinta índole.

— “Entre más religiones se permitan en el país, más difícil es preservar nuestros valores”

Como se muestra en la Gráfica 2, una quinta parte de los docentes están muy de acuerdo o de acuerdo con esta frase, opinión que podría sugerir rechazo o escasa aceptación de la libertad de cultos y del pluralismo moral. Preocupa, además, el alto porcentaje de docentes que manifiestan ser indiferentes (23,8%), actitud que admite distintas interpretaciones, entre éstas, o un real desinterés por los asuntos religiosos o una forma de ocultar la propia opinión. En cualquier caso, es inquietante que entre los docentes haya expresiones de rechazo o indiferencia a la conveniencia de la libertad de cultos en el país.

En las respuestas no se observan diferencias significativas de género. Pero entre las mujeres parece haber menos tolerancia a la libertad de cultos que entre los hombres, actitud explicable por el dominio que la Iglesia católica ha ejercido en la sociedad colombiana en general, y en particular sobre las mujeres.

Entre los docentes jóvenes, tanto hombres como mujeres, hay una mayor proporción de indiferentes (29,4%) que en los demás grupos de edad; y



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

es menor la proporción de los que consideran inconveniente la libertad de cultos (21,3%). Llama la atención que de quienes están de acuerdo con que la libertad de cultos va en contra de los valores propios, la mayor proporción corresponde a personas de 48 a 55 años de edad, generación que por lo demás tuvo influencia de movimientos libertarios como Mayo del 68, y de corrientes de izquierda, y además presenció los debates que dieron lugar a la Constitución de 1991 (Anexo 4, Tabla 6.7).

Al parecer, en tolerancia religiosa los bogotanos en general son mucho menos liberales que los docentes. Según la ECPB, un 46,7% están completamente de acuerdo o de acuerdo con la frase “Entre más religiones se permitan en el país, es más difícil preservar nuestros valores” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009). Cabe señalar que en esta encuesta no se incluyó la opción “indiferente”, lo cual nos hace dudar de que la diferencia sea tan acentuada. Resulta difícil imaginar cómo se habrían distribuido porcentualmente las opiniones si a los docentes no se les hubiera dado la opción de declararse indiferentes.

— “Los ricos son más propensos a la corrupción que los pobres”

Entre los docentes, como en cualquier grupo social, hay prejuicios sociales. Por ejemplo, el 37,4% declaran estar de acuerdo con la frase “Los ricos son más propensos a la corrupción que los pobres”. Se observa, sin embargo, que las maestras se muestran un poco más benevolentes con los ricos (Ver Anexo 5, Tabla 6.5, del CD). Y a mayor edad es mayor la proporción de docentes que expresan prejuicios respecto a la moralidad de los ricos. Esta tendencia es explicable no sólo por la influencia de corrientes ideológicas de izquierda en el magisterio, sino también por las frecuentes denuncias de corrupción en las que aparecen involucradas personas o familias de enormes fortunas.

En la encuesta de Culturas Bogotá 2009 se preguntó por el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente frase: “Cuando la gente es pobre, es más propensa a cometer delitos”. Infortunadamente, en esta pregunta también se omitió la opción “indiferente”, de manera que la comparación con las respuestas de los docentes es un tanto problemática. Haciendo esta salvedad, entre los bogotanos parece estar más extendido el prejuicio según el cual la gente pobre es más propensa a cometer delitos, que entre los docentes el prejuicio sobre la mayor propensión de los ricos a la corrupción.

— “En las capacidades de aprendizaje de las personas influyen sus características raciales”

La gran mayoría de los docentes (77,3%) están en desacuerdo con esta frase, opinión que puede interpretarse como ausencia de prejuicios raciales relacionados con la capacidad de aprendizaje de las personas. Sin embargo, un 8,9% están de acuerdo con la frase y un 11,1% se muestran indiferentes. El resto no respondieron la pregunta. Aunque no se observan diferencias significativas de género, las mujeres parecen menos indiferentes y menos rotundas que los hombres en sus opiniones al respecto. De hecho, la proporción de las que están en total desacuerdo y en desacuerdo es muy similar (39,1% y 38,9%, respectivamente). En cambio, entre los hombres la proporción de los que están en total desacuerdo (44,9%) es muy superior a la de los que están en desacuerdo (31,1%) (Anexo 5, Tabla 6.6).

— “Las mujeres que hacen política por lo general pierden sus atributos femeninos”

Si nos atuviésemos exclusivamente a las opiniones de los docentes sobre esta frase, concluiríamos que ciertas actitudes machistas no son compartidas por la gran mayoría de ellos (86,5%). No se observan, al respecto, diferencias de género. Y, curiosamente, entre los docentes que están de acuerdo con la frase (4%) son mayoría los menores de 31 años y los de 41 a 51 años (Anexo 4, Tabla 6.8; Anexo 5, Tabla 6.7).

La opinión de los bogotanos sobre la frase “Las mujeres con cargos altos o directivos pierden sus atributos femeninos” sugiere igualmente que hoy día este tipo de prejuicios machistas es minoritario, pues sólo un 16% expresaron estar muy de acuerdo o de acuerdo con dicha frase (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de culturas 2009).

— “Por la seguridad de todos, los enfermos de sida deben ser alejados del resto de las personas”

Escasamente un 6,5% de los docentes están de acuerdo con que los enfermos de sida deben ser aislados de las demás personas. Los indiferentes son pocos (7,5%) y no se observan diferencias significativas de género. En cambio, sí hay variaciones según la edad: los docentes mayores de 41 años son los que más comparten el prejuicio contra los enfermos de sida (Anexo 3, Tabla 6.9). Probablemente, las campañas de información y prevención del sida han contribuido a debilitar un prejuicio que hasta hace poco estaba

ampliamente difundido, incluso entre gente de alto nivel educativo. Pero todavía hay docentes que no confían en la información científica sobre esta enfermedad y siguen presos de prejuicios contra los enfermos de sida.

Aunque en Bogotá ese prejuicio parece estar bastante debilitado, un 17% de las personas mayores de 13 años están de acuerdo con que los enfermos de sida deben ser aislados del resto de las personas (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de culturas 2009).

— “Los médicos deben investigar las causas de la homosexualidad para evitar que sigan naciendo homosexuales”

En comparación con el anterior, los prejuicios contra la homosexualidad parecen más extendidos entre los docentes. Al menos así lo indica el que un 10,5% expresen estar de acuerdo con que los médicos deberían investigar la homosexualidad para evitar que sigan naciendo homosexuales. Se ignora la opinión de un 15% que se declararon indiferentes y de un 2,3% que no respondieron la pregunta. El resto (71,7%) expresaron estar en desacuerdo. Las mujeres parecen menos indiferentes que los hombres frente a la homosexualidad. Y en cuanto a la edad, los docentes mayores de 51 años expresan mayor temor o preocupación por la homosexualidad (Anexo 3, Tabla 6.3; Anexo 4, Tabla 6.10; Anexo 5, Tabla 6.8).

En la encuesta de Bogotá se utilizó una frase diferente para medir la tolerancia del homosexualismo: “A los homosexuales se les debe permitir ser profesores de colegio”. Que la mayoría (57,2%) haya estado en desacuerdo con esta frase, pone de presente la persistencia de arraigados prejuicios contra los homosexuales, no obstante todo cuanto se ha hecho en Bogotá para fomentar la tolerancia y la valoración de las diferentes opciones sexuales, y para proteger a la población LGBT (lesbianas, *gays*, bisexuales y transexuales).

— “No se puede dar puestos importantes a personas que fueron drogadictas, pues no se puede confiar en ellas”

La gran mayoría de los docentes expresaron estar en desacuerdo con esta frase. Sin embargo, un 8.3% están de acuerdo, un 13,2% son indiferentes y un 2.7% no respondieron la pregunta. De cierto modo, estos tres tipos de respuesta sugieren que una cuarta parte de los docentes, o no tienen suficiente conocimiento sobre las teorías y terapias de rehabilitación de

los adictos a las drogas y al alcohol, o han conocido o tenido experiencias negativas con personas que fueron adictas. En este asunto las mujeres se muestran menos indiferentes que los hombres y más inclinadas a confiar en los ex drogadictos. En cuanto a las diferencias de edad, los docentes mayores de 51 años son los que menos confían en los ex drogadictos para desempeñar cargos importantes (Anexo 4, Tabla 6.11; Anexo 5, Tabla 6.9).

En Bogotá, la confianza en ex drogadictos para desempeñar cargos importantes es muy inferior a la expresada por los docentes, de los cuales el 37% están en desacuerdo con la frase: “A las personas que fueron drogadictas se les puede dar puestos importantes” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de culturas 2009).

Sobra decir que el conocimiento sobre los problemas de drogadicción y alcoholismo, y de las adicciones en general, así como de las formas de rehabilitación, es fundamental en el ámbito escolar. Por sus repercusiones en la salud, en el desempeño académico de los estudiantes y en la convivencia escolar, valdría la pena que la Secretaría de Educación indagara qué tan efectivas han sido las campañas de prevención en los colegios, y qué tan preparados están los docentes para ayudar a los estudiantes en este difícil problema.

Tolerancia de comportamientos de los estudiantes

En algunos aspectos, el derecho al libre desarrollo de la personalidad en el ámbito escolar está regulado por el manual de convivencia que, como ya se dijo, es el resultado de un acuerdo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. A este respecto, los grupos focales pusieron de relieve una serie de conflictos generados por comportamientos estudiantiles que no se atienden estrictamente a las normas del colegio o las transgreden abiertamente. Para indagar la opinión de los docentes sobre ciertos comportamientos bastante comunes entre los estudiantes, en la EDB 2009 se les preguntó cuáles les molestaban más.

En una escala de mayor a menor, los comportamientos estudiantiles que más disgusto provocan entre los docentes son: la irreverencia con los mayores (74%); las manifestaciones de homosexualismo en público (36,4%); el uso de *piercings*, aretes y tatuajes (32,5%); las *pintas* estrafalarias (27,4%) y la adicción a Internet (21,1%). Se observan asimismo curiosas diferencias de género: mientras que a las mujeres les molestan más las manifestaciones de homosexualismo en público, las *pintas* estrafalarias y

la adicción a Internet, a los hombres les molesta más la irreverencia con los mayores (Ver Tabla 4).

Aunque en todos los rangos de edad los comportamientos que más molestan a los docentes son la irreverencia con los mayores y las manifestaciones de homosexualismo en público, se observan sin embargo diferencias inesperadas: por ejemplo, el malestar por la irreverencia con los mayores es más acentuado entre los docentes más jóvenes. En cambio, las manifestaciones de homosexualismo en público disgustan especialmente a los docentes de más edad. Respecto a las *pintas* estafalarias, el uso de aretes y tatuajes, se observa menos molestia entre los docentes jóvenes (Anexo 4, Tabla 6.12).

Conviene mencionar, por último, los comportamientos de los docentes que más disgusto producen en estudiantes de noveno a undécimo grado: “Falta de interés en si los alumnos aprenden o no, falta de motivación, improvisación de la clase, tienen preferencias o les tienen miedo a ciertos estudiantes, exigen mucho y no revisan los trabajos [...]. Las clases dependen del estado de ánimo de los profesores [...]. Algunos profesores

	Hombre		Mujer		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Uso de piercings, aretes, tatuajes	3.161	32,6%	6.644	32,5%	9.805	32,5%
Trajes (o pintas) estafalarios	2.350	24,2%	5.898	28,9%	8.248	27,4%
Las manifestaciones de homosexualismo en público	3.363	34,6%	7.618	37,3%	10.982	36,4%
La adicción a Internet	1.777	18,3%	4.598	22,5%	6.375	21,1%
La irreverencia con los mayores	7.390	76,1%	14.934	73,1%	22.324	74,0%
Ninguno de los anteriores	1.090	11,2%	1.754	8,6%	2.845	9,4%
Otro. ¿Cuál?	1.484	15,3%	2.726	13,3%	4.210	14,0%
No responde	23	,2%	103	,5%	125	,4%
Total	9.710	100,0%	20.441	100,0%	30.151	100,0%

Fuente: EDB 2009.IDEP-UN.

se desquitan con los alumnos de sus malas experiencias [...]. La falta de interés de los docentes en implementar buenas metodologías para enseñar de manera interesante a los alumnos, y la sobrecarga de trabajo que dejan algunos docentes [...]" (Ver Anexo 9, del CD).

No cabe duda, por lo demás, de que el uniforme escolar es motivo de conflictos, pues muchos estudiantes no se atienen estrictamente a lo que ordena el manual de convivencia. En torno al uniforme surgió una interesante discusión entre los estudiantes que participaron en el grupo focal convocado para este proyecto: mientras unos consideran que el uniforme es conveniente, pues no sólo evita la competencia entre los estudiantes por quién lleva las mejores pintas, sino porque los identifica, otros lo consideran inútil "pues para estudiar no hay que estar uniformado". Según una estudiante: "Antes no exigían mucho, de un tiempo para acá empezaron a exigir que las uñas..., eso le pasó a una compañera de mi salón, esa niña tenía esmalte rojo en la uñas y llegan y le dicen: 'se tiene que quitar ese esmalte'. Y la niña les respondió: '¿Es que yo estudio con las uñas o qué?'". Al final de la discusión, la mayoría, tanto hombres como mujeres, admitieron que el uniforme es conveniente, aunque se quejaron de exageraciones como no aceptar que los tenis tengan una línea de color, o que los pantalones de la sudadera de las mujeres sean más estrechos de lo ordenado.

Solidaridad

De las distintas expresiones de la solidaridad social, el magisterio colombiano le ha dado prelación a la solidaridad gremial. Ello es evidente en las movilizaciones colectivas, ya sea por reivindicaciones laborales o contra políticas gubernamentales que afectan sus intereses o que los sindicatos consideran desfavorables para la educación pública.

Por la incidencia que las distintas expresiones de solidaridad humana y social tienen, tanto en el ámbito público como privado, en la Encuesta Docente Bogotá 2009 se hizo una pregunta, orientada a establecer qué tanta importancia les dan ellos a expresiones de solidaridad social distintas a las estrictamente gremiales: "¿Si usted tuviera que escoger entre una manifestación de solidaridad con los colegas de otra región y una de solidaridad con los secuestrados, a cuál le daría prelación?".

Lo primero que llama la atención de las respuestas es el alto porcentaje de docentes que no sabrían qué hacer (16,5%) y de los que no respondieron la pregunta (10,1%), quizá porque tampoco sabían qué hacer. El 73,4%

restante, que sí tenían claro a cuál manifestación de solidaridad darían prelación, se distribuyó así: 44,5% darían prelación a una manifestación de solidaridad con los secuestrados y 28,9% a la solidaridad con los colegas de otra región del país. Estos datos sugieren cierta disposición de los docentes de Bogotá a solidarizarse con causas distintas a las de su exclusivo interés. Se observa asimismo que las mujeres, en mayor proporción que los hombres, darían prelación a la solidaridad con los secuestrados (46,6% frente a 40,2%), y a la inversa (el 32,3% de los hombres escogerían la solidaridad con los colegas y el 27,3% de las mujeres harían lo mismo). Curiosamente, entre los indecisos, los mayores porcentajes corresponden a docentes cuyas edades oscilan entre 31 y 51 años (Anexo 4, Tabla 6.13). Variación que podría estar relacionada con cuestiones ideológicas o políticas, como el desconcierto o la ambigüedad que muchas personas sienten, no sólo frente a las actuaciones de la guerrilla sino frente a las acciones represivas del Gobierno nacional.

Sentido de pertenencia

Como se observa en la Gráfica 3, los lugares a los que se sienten más ligados los docentes son Bogotá, Colombia y el colegio donde enseñan. En cambio, el sentido de pertenencia al barrio y a la localidad donde viven es bastante débil. Se advierte, por otra parte, que muchos de los docentes nacidos fuera de Bogotá se sienten más ligados a esta ciudad que a su lugar de origen, tendencia que también se observa entre los colombianos de otras regiones que viven en Bogotá.

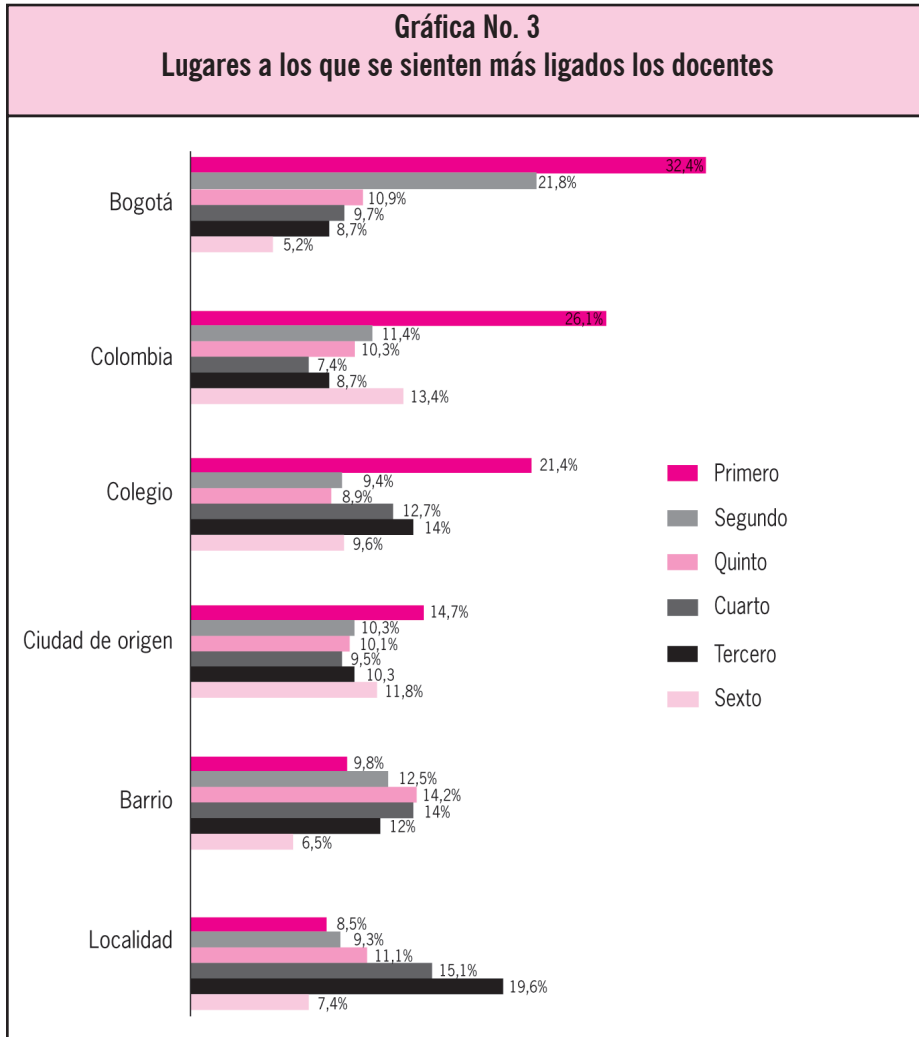
A manera de conclusión

Al parecer, los docentes de los colegios oficiales de Bogotá confían más en las instituciones estatales que sus homólogos de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.

Fuera de la poca confianza de los docentes en la Presidencia de la República y otras entidades estatales, es preocupante la pérdida de credibilidad en sus propias organizaciones gremiales.

En comparación con los bogotanos en general, los maestros han asimilado o interiorizado mucho más los preceptos constitucionales relacionados con la valoración de la heterogeneidad étnica y cultural de la nación.

Cabría esperar, sin embargo, un mayor sentido de pertenencia de los docentes al país. Y quizá el aprecio por Bogotá vaya más allá de lo me-



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

ramente subjetivo, y se exprese en un buen conocimiento de la ciudad y del entorno social y cultural de los alumnos.



7. Opinión de los docentes sobre las leyes y actitud ante ciertas normas sociales

Para que el sentimiento del deber se fije fuertemente en nosotros, es necesario que las circunstancias mismas en las cuales vivimos, lo mantengan permanentemente despierto. No estamos inclinados naturalmente a molestarnos y constreñirnos; si, pues, no se nos invita a cada momento a ejercer sobre nosotros ese constreñimiento sin el cual no hay moral, ¿cómo adquiriríamos el hábito?

E. Durkheim

Como ciudadanos y como docentes, los maestros están obligados a “cumplir la Constitución y las leyes de Colombia”. Y, como educadores, deben contribuir a “la formación [de los educandos] en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad [...] y en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios [...]” (Ley 115, art. 15). En concordancia con lo anterior, la Ley General de Educación define la idoneidad profesional y ética de los docentes en los siguientes términos: “Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán pruebas de idoneidad profesional. El cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en

las causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente, darán lugar a presunción de idoneidad ética” (Ley 115, art. 19).

También deben “inculcar a los educandos los valores históricos y culturales de la Nación y el respeto de los símbolos patrios”, “observar una conducta pública acorde con el decoro y la dignidad del cargo” (Decreto 2277, art. 44), y ser portadores de “principios y valores” (Decreto 1278 de junio 19 de 2002, art. 39).

A los deberes y obligaciones prescritos por la Ley General de Educación y el Estatuto Docente, se suman las cualidades humanas y las normas de conducta que cada institución educativa define para sus maestros en el manual de convivencia. Veamos, a manera de ejemplo, las cualidades que debe tener el “educador silveriano”, según el manual de convivencia del colegio Silveria Espinosa de Rendón:

- Conocer y comprometerse con la filosofía institucional.
- Asumir con profesionalismo y efectividad su labor docente.
- Hacer gala de la sensibilidad ética y moral y los valores propios de un educador silveriano.
- Ser innovador equilibrado, respetuoso al emitir sus juicios y auto-reflexivo al escuchar los juicios de los demás.
- Ser agente positivo de cambio procurando su capacitación y actualización personal y colectiva.
- Ser ejemplo y modelo de vida para los estudiantes.
- Motivar a los estudiantes en el interés por el estudio y el conocimiento.
- Ser líder dinamizador de procesos académicos y convivenciales.
- Participar con entusiasmo y responsabilidad en las actividades institucionales
- Conocer, practicar y vivenciar el aprendizaje significativo.

En este capítulo examinaremos hasta qué punto los docentes de los colegios oficiales de Bogotá han interiorizado la obligación de ser y de formar buenos ciudadanos. Aunque tales obligaciones no implican estar de acuerdo con todas y cada una de las leyes que regulan la vida social de los colombianos, pensamos

que los docentes deben conocer los fundamentos del Estado de derecho y de las instituciones políticas de la democracia. En otras palabras, se esperaría que, en su labor pedagógica, los docentes diferencien conceptos abstractos acerca del Estado y la democracia de sus propias opiniones o posiciones sobre el Estado y el régimen político colombianos. Y que, además de formar a los educandos en “el respeto a la autoridad legítima y a la ley”, contribuyan a su formación como individuos autónomos.

Sobre la relación entre educación formal, civismo y la cultura democrática de los bogotanos, no le falta razón a Paul Bromberg, al cuestionar, en su análisis sobre la Encuesta de Culturas Públicas efectuada en 2007 en Bogotá, la tendencia mundial a atribuir a la educación formal “buena parte de la responsabilidad de fortalecer la democracia, la solidaridad, el altruismo, la tolerancia, el pluralismo, en fin, todos los valores que son deseables pero que no abundan en la calle”. A ese respecto, recuerda la siguiente frase de García Márquez: “[los colombianos] somos incrédulos, abstencionistas, ingobernables, y de un individualismo solitario por el que cada uno de nosotros piensa que sólo depende de sí mismo”. Y, sin embargo, “creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro”¹ (Bromberg 2009).

Fuera de poner en duda que la responsabilidad de formar ciudadanos cívicos y democráticos le corresponda principalmente a la escuela, Bromberg subraya otros problemas importantes. En primer lugar, la educación secundaria parece aportar muy poco a la cultura democrática de los bogotanos, excepto en dos asuntos: la valoración de la participación y el conocimiento del nombre del alcalde. En segundo lugar, a partir de la educación tecnológica, y sobre todo de la universitaria, sí se observan diferencias significativas en la cultura democrática de los bogotanos. La Tabla 1 sustenta empíricamente esta conclusión.

La Encuesta muestra, en tercer lugar, “el desinterés [de los bogotanos] por lo electoral”, desinterés que se manifiesta no sólo en la abstención sino en un dato muy revelador: “¡Menos del 1% mencionó los derechos a elegir y ser elegido!”. Según Bromberg, el desinterés por lo electoral “incluso es promovido desde la educación”. Para sustentar esta afirmación, se refiere a una publicación del Ministerio de Educación Nacional, *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía* (MEN 2004), la cual, además de ser una síntesis de la discusión nacional sobre ese campo de la educación, y quizá “una guía para promover la cultura democrática”, tiene graves falencias como las siguientes:

1. La frase está tomada del Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

Tabla 1
Porcentaje de mayores de 25 años con la correspondiente
trayectoria educativa, que...

Primaria	Secundaria	Técnico	
22	22	21	Valoran negativamente la participación
45	57	61	Valoran positivamente la participación
18	16	14	Están en desacuerdo con que “la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno”
25	25	31	Les interesa la política
45	46	59	Votan en todas o en la mayoría de las elecciones
20	24	33	Conversan sobre política
26	36	49	Saben a qué partido pertenece el alcalde
20	21	16	Son abstencionistas por principio
27	28	30	Votan porque “votar es un derecho”
24	22	26	Votan porque “votar es un deber”
42	46	48	Creen que la plata de los impuestos se la roban o se gasta en burocracia

Fuente: Encuesta de Culturas Públicas Bogotá 2007

Aparece una vez la palabra “elecciones”. “Voto” no aparece nunca, “partido”, menos. No aparecen “policía”, “ejército”, “congreso”, “concejo”, “listas”, “ejecutivo”, “representación”, “impuestos”. Si no aparecen palabras como “sanción”, “delito”, “castigo”, pues mucho menos “Código Penal”. ¿No será que la escuela por lo menos debe cumplir bien el objetivo de instruir sobre estos temas y todas sus connotaciones, y luego de pronto comprometerse con lo casi imposible? (Bromberg 2009)

De ahí la pertinencia de preguntar a los docentes su opinión sobre varias frases relacionadas con el carácter de las leyes y el sentido de justicia².

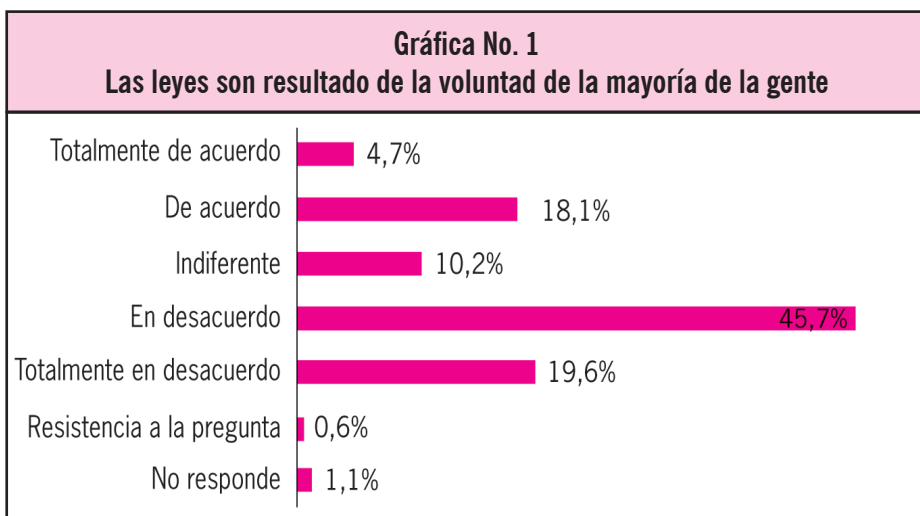
Opinión sobre las leyes

Dentro de un conjunto de preguntas orientadas a conocer la opinión de los docentes sobre la legitimidad de las leyes, se les preguntó si estaban de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases:

2. Estas frases fueron tomadas del cuestionario de la Encuesta de Culturas Públicas Bogotá 2009, diseñado por Paul Bromberg y Tatiana Gomezcásseres, que fueron suprimidas en el cuestionario definitivo.

— **“Las leyes son el resultado de la voluntad de la mayoría de la gente”**

La mayoría de los docentes no están de acuerdo con que las leyes son el resultado de la voluntad general (Ver Gráfica 1). Probablemente, comparten una opinión muy generalizada entre los colombianos según la cual las leyes las hacen unos pocos y, por tanto, no favorecen a la mayoría. El desacuerdo de los docentes con una frase que pone de presente una regla de la democracia representativa —la delegación de las decisiones en aquéllos que son elegidos por el voto popular— podría interpretarse, o como mayor afinidad con la denominada “democracia participativa” o como desconfianza u oposición al régimen democrático colombiano. Quizá algunos entendieron la frase en el sentido de que las leyes se hacen con participación ciudadana, y por eso expresaron estar en desacuerdo. En cualquier caso, es preocupante que la mayoría de los docentes consideren que las leyes no expresan la voluntad general, o que se aplican exclusivamente a los que carecen de fortuna o poder, dadas las repercusiones que un juicio como éste puede tener en la formación de los niños y los jóvenes, aún más en una sociedad que, como la colombiana, ha sido tan laxa frente a la trasgresión de la ley. Este comentario en modo alguno pretende desconocer la autonomía ni el pensamiento crítico de los docentes; tampoco la libertad de cátedra. Simplemente llama la atención sobre la responsabilidad del maestro en el manejo de temas relacionados con el Estado de derecho y el régimen político, ya sea en términos abstractos o relativos a nuestra sociedad.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Con respecto a esta frase, no se observan mayores variaciones de género ni de edad. Sin embargo, tanto las maestras como los docentes de ambos sexos menores de 31 años manifiestan más confianza en que las leyes expresan la voluntad de la mayoría (Anexo 4 Tabla 7.1; Anexo 5 Tabla 7.1). A su vez, una décima parte se declaran indiferentes, actitud que revela desinterés por temas políticos o desconocimiento de nociones básicas de la democracia.

— **“En general, las leyes son justas, aunque tienen sus deslices”**

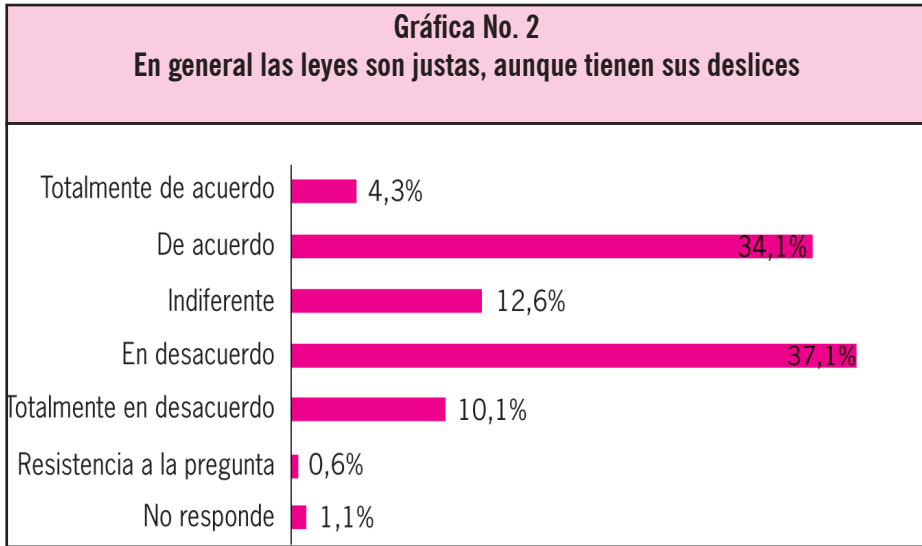
Curiosamente, la proporción de docentes que declaran estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta frase es bastante mayor que frente a la anterior (38,4%). A su vez, la proporción de mujeres que confían en que las leyes son justas es levemente mayor que la de hombres (39,4% y 36,6%, respectivamente). En cuanto a las variaciones por edad, los docentes mayores de 51 años son los que en mayor proporción están de acuerdo con la frase (41,5%) (Anexo 4, Tabla 7.2; Anexo 5, Tabla 7.2). Con todo, la alta proporción de los que están en desacuerdo (47,2%) es otro indicio de que entre los docentes bogotanos es poca la credibilidad en la legitimidad de las leyes. Además, el porcentaje de indiferentes en modo alguno es despreciable (12,6%). (Ver Gráfica 2).

— **“Independientemente de la situación, las leyes se hicieron para cumplirlas”**

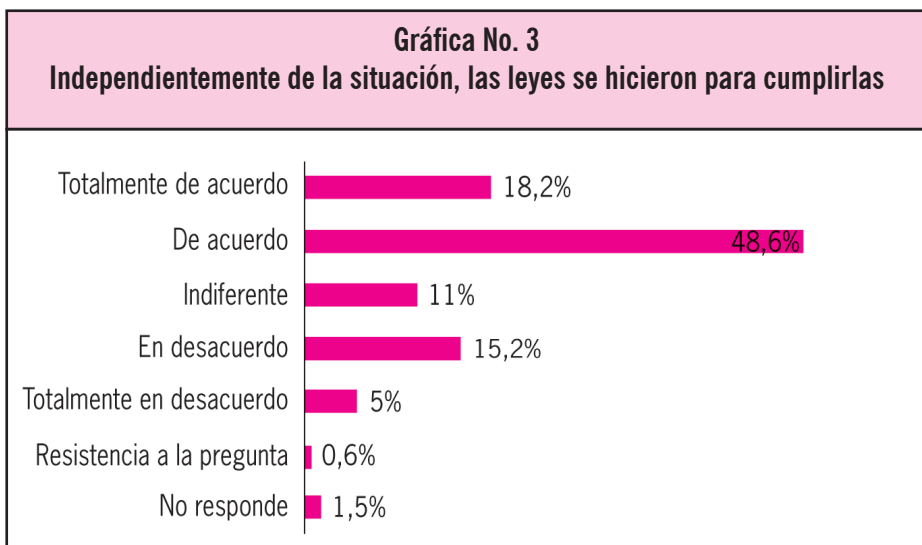
En contraste con las respuestas anteriores, una amplia mayoría de los docentes (66,8%) dicen estar de acuerdo con el enunciado de esta frase, es decir, creen en el Estado de derecho. Preocupa, sin embargo, la alta proporción que están en desacuerdo (20,2%) o se declaran indiferentes (11%) (Ver Gráfica 3). No se observan mayores diferencias de género y edad. Sin embargo, las mujeres se muestran más estrictas que los hombres en cuanto al cumplimiento de las leyes; e igualmente los docentes jóvenes (Ver Anexo 4 Tabla 7.3; Anexo 5 Tabla 7.3, del CD).

— **“Cuando una familia es agraviada y el Estado no es eficiente para encontrar a los culpables, la familia debe hacerlo”**

El sentido de esta frase, aunque expresado de manera un tanto ambigua, no es otro que la justificación de la justicia por mano propia ante la ineficiencia del Estado. Sorprende, pues, que un poco más de la cuarta parte de los docentes declaren estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la frase. Sorprende, igualmente, que un 12,3% se declaren indiferentes. Como



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

se muestra en la Tabla 2, en la opinión de las maestras y los maestros no hay variaciones significativas. Y en cuanto a la edad, son los docentes de más edad los que en mayor proporción declaran estar de acuerdo con la frase. Esta tendencia posiblemente guarda relación con el arraigo de valores tradicionales asociados a la defensa del honor de la familia (Ver Anexo 4 Tabla 7.4; Anexo 5 Tabla 7.4, del CD).

Todo indica que gran parte de los docentes no están de acuerdo con que las leyes expresan la voluntad de la mayoría y que en general son justas; pero a la vez declaran estar de acuerdo con un precepto fundamental del Estado de derecho: la obligatoriedad de la ley, independientemente de las circunstancias. El desacuerdo con las dos primeras frases posiblemente tiene que ver ante todo con posiciones adversas al régimen político colombiano, y no con convicciones contrarias al Estado de derecho. En cualquier caso, la formación de los docentes en estos temas no parece ser suficientemente sólida, a pesar de que el área de “competencias ciudadanas” es considerada fundamental para fomentar entre los educandos el respeto de los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía, no sólo en el ámbito escolar sino en la sociedad en general.

Conductas admisibles e inadmisibles

La calificación como admisibles o inadmisibles de conductas en el ámbito público sancionadas por la ley, y de conductas en el ámbito privado que gozan de escasa aceptación social, es otro indicador de respeto a la ley y de valores éticos. Para medir este indicador, en la Encuesta Docente Bogotá 2009 se incluyó una pregunta del cuestionario aplicado a los docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay³ (Tenti 2005: 320).

Conductas en el ámbito público

— Pasar el semáforo en rojo

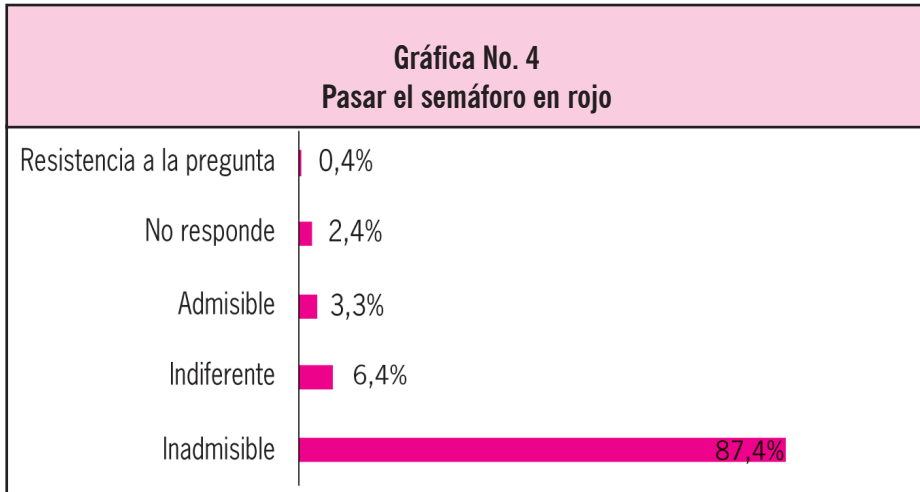
De cada diez docentes bogotanos, nueve califican como inadmisibles la transgresión de esta norma que regula el tráfico vehicular y peatonal, y protege la vida de las personas. (Ver Gráfica 4 y Tabla 2).

En el respeto del semáforo en rojo, los docentes argentinos se muestran aún más estrictos que los bogotanos, los peruanos, los uruguayos y los brasileños. Los más laxos parecen ser los brasileños. Sólo el 0,9% de los argentinos califican como admisible pasarse el semáforo en rojo, en tanto que entre los brasileños la proporción asciende a 5,9% (Tenti 2005: 166).

— Evadir el pago de impuestos, o pagar lo menos posible

En América Latina, el no pago de impuestos, o pagar menos de lo debido, es una conducta bastante frecuente, e incluso socialmente aceptada. Sin

3. De dieciocho conductas incluidas en la pregunta original, seleccionamos nueve, que consideramos más relevantes para este estudio.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

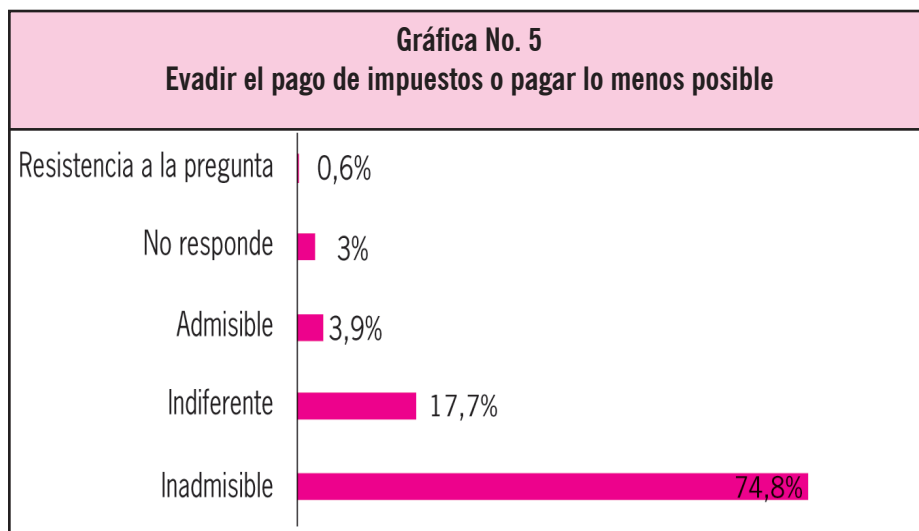
Tabla 2
Grado de aceptación sobre pasar el semáforo en rojo (porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Admisible	0,9	5,9	3,1	4,3	3,3
Indiferente	4,7	10,5	8,3	8,7	6,4
Inadmisible	92,3	81,2	87,3	86,1	87,4
Ns/nr	2,1	2,4	1,4	0,9	2,8
Total	100	100	100	100	100

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

embargo la gran mayoría de los docentes bogotanos la califican como inadmisibles. La proporción de los que se declaran indiferentes respecto a la evasión del pago de impuestos (17,7%) puede ser indicio de una débil cultura tributaria. (Ver Gráfica 5 y Tabla 3).

Al parecer, los notables progresos físicos y sociales de Bogotá, así como las acciones de la Administración para estimular el pago oportuno de impuestos, han contribuido a mejorar la cultura tributaria de los ciudadanos. Dos ejemplos: primero, el pago voluntario de un 10% adicional de los impuestos distritales por parte de unos cuantos ciudadanos; segundo, la inmensa mayoría de los bogotanos mayores de 12 años consideran que pagar los impuestos es un deber ciudadano (Corporación Visionarios 2009).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Tabla 3
Grado de aceptación sobre evadir el pago de impuestos o pagar lo menos posible (porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Admisible	6,6	9,9	4,9	7,3	3,9
Indiferente	31,4	29,3	21,0	33,1	17,7
Inadmisible	59,1	58,1	72,8	58,6	74,8
Ns/nr	2,9	2,6	1,4	1	3,6
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Tenti (2005) y EDB 2009.

Frente al pago de impuestos, los docentes más estrictos son los bogotanos y los peruanos, y los más laxos, los brasileños.

— Dar dinero o regalos a funcionarios públicos a cambio de algún favor

Contrario a lo que ordena la ley, el pago de favores a funcionarios públicos es una práctica frecuente no sólo en Colombia sino en el conjunto de América Latina. Es sabido, además, que en Colombia, hasta la expedición del Decreto 1278 de 2002, la nómina docente oficial era un codiciado botín político, de manera que tanto el nombramiento de maestros como la carrera docente estaban sujetos a fuertes presiones clientelistas (Duarte 2003). Aunque desde la expedición del nuevo Estatuto Docente los maestros son nombrados mediante concurso pú-

blico, todavía subsiste el *intercambio de favores* entre directivos del sector educativo, docentes y políticos. Pese a esto, la gran mayoría de los docentes bogotanos consideran inadmisibles dar dinero o regalos a funcionarios públicos a cambio de algún favor. Curiosamente, las maestras son un poco más laxas o más indiferentes que los hombres frente a este tipo de conducta, quizá porque han estado más expuestas que los maestros a las presiones clientelistas (Ver Tabla 4).

Como se muestra en la Tabla 5, los docentes más laxos en cuanto al pago de favores a funcionarios públicos son los brasileños seguidos por los uruguayos.

Tabla 4						
Dar dinero o regalos a funcionarios públicos a cambio de algún favor						
		Admisible	Indiferente	Inadmisible	No responde	Total
Hombre	Número	126	946	8.402	236	9.710
	%	1,3%	9,7%	86,5%	2,4%	100,0%
Mujer	Número	420	2.683	16.633	705	20.441
	%	2,1%	13,1%	81,4%	3,4%	100,0%
Total	Número	546	3.629	25.035	941	30.151
	%	1,8%	12,0%	83,0%	3,1%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

— Faltar al trabajo simulando enfermedad

Es sabido que este tipo de faltas a la ética laboral es relativamente frecuente, no sólo en Colombia, sino en muchos otros países. Pero el rechazo por parte de los docentes bogotanos es contundente: sólo un 1,5% consideran admisible faltar al trabajo simulando enfermedad. El 5,7% se declaran indiferentes. Aunque entre los docentes argentinos, brasileños, peruanos y uruguayos esta falta también es rechazada, la proporción de indiferentes es mucho mayor que en Bogotá, quizá porque consideran que es una falta leve, o porque respondieron la pregunta de manera más sincera que los bogotanos (Ver Tabla 6).

Conductas en el ámbito privado

— Agredir físicamente a alguien para responder un insulto

Esta conducta también es contundentemente rechazada por los docentes. Llama la atención, sin embargo, que un 10% se declaren indiferentes, a pesar de la frecuencia de este tipo de agresiones entre los estudiantes, y de las negativas repercusiones que tienen en el ambiente escolar. Infortu-

nadamente, esta conducta no fue incluida en el cuestionario de Tenti, así que carecemos de datos comparativos.

Tabla 5					
Grado de aceptación sobre dar dinero o regalos a funcionarios públicos a cambio de algún favor (porcentajes)					
	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Admisible	0,6	5,9	3,1	4,3	1,8
Indiferente	4,7	10,5	8,3	8,7	12
Inadmisible	92,3	81,2	87,3	86,1	83
Ns/nr	2,1	2,4	1,4	0,9	3,1
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Tenti (2005) y EDB 2009.

Tabla 6					
Grado de aceptación sobre faltar al trabajo simulando una enfermedad (porcentajes)					
	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Admisible	2,3	3,1	3,2	2,6	1,5
Indiferente	11	7,3	9,7	15	5,7
Inadmisible	84,3	87,6	86,1	81,7	90
Ns/nr	2,4	2	1	0,7	2,8
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Tenti (2005) y EDB 2009.

— Fumar marihuana ocasionalmente

En Colombia, hasta hace poco, era permitido portar y consumir dosis personales de marihuana. Por supuesto, en los colegios está prohibido no sólo el consumo de marihuana sino de alcohol y de cualquier sustancia psicoactiva. Y aunque la marihuana es considerada una “droga blanda”, su aceptación social está restringida a unos pocos círculos sociales. Entre los docentes bogotanos el consumo ocasional de marihuana genera menos rechazo que las conductas anteriores. Más aún, el 22% se declaran indiferentes.

De los docentes latinoamericanos aquí mencionados, los argentinos son los que más rechazan el consumo de marihuana. En cambio, los brasileños son incluso más tolerantes que los bogotanos. (Ver Tabla 7).

Tabla 7					
Grado de aceptación del consumo ocasional de marihuana (porcentajes)					
	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Admisible	1,9	5,3	2,3	4,9	4
Indiferente	15,3	10,6	7,4	19,7	22
Inadmisible	80,5	82	89,3	74,4	70,3
Ns/nr	2,3	2,2	1	0,9	3,7
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Tenti (2005) y EDB 2009.

— Tener relaciones sexuales sin estar casado / Tener relaciones sexuales con una persona casada

Indagar qué tanto aceptan o rechazan los docentes las relaciones sexuales no tradicionales, o que son cuestionadas socialmente, es pertinente no sólo por lo que sugiere en términos culturales, sino por la incidencia que las actitudes de los docentes en esta materia pueden tener en las orientaciones impartidas en la escuela en torno a la sexualidad. Además, éste es un tema que pone a prueba el respeto del pluralismo moral y cultural.

De las respuestas de los docentes bogotanos, lo primero que llama la atención es el alto porcentaje que se declaran indiferentes frente a estas situaciones: un poco más de la mitad (52,4%), en el caso de las relaciones sexuales sin estar casados, y un poco menos de la mitad (45,5%), en el caso de las relaciones sexuales con una persona casada. Las diferencias de género son bastante acentuadas: la proporción de maestras para las que los dos tipos de relación sexual son admisibles es muy inferior a la de los hombres, diferencia que, frente a las relaciones sexuales sin estar casados, se atenúa si se tiene en cuenta el porcentaje de indiferentes (mujeres: 55,1%, hombres: 46,5%). En modo alguno sorprende el mayor rechazo de las maestras a las relaciones sexuales con personas casadas (46%). Pero llama la atención que más de un tercio de los maestros también rechacen este tipo de relación (Ver Tablas 8 y 9).

Al comparar estos datos con los de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, se advierte que en materia de relaciones sexuales los docentes más liberales, o menos tradicionales, son los uruguayos, los argentinos, los brasileños y los bogotanos. En cambio, los peruanos son bastante conservadores.

(Ver Tablas 10A y 10B, Tenti 2005: 176). Entre los docentes bogotanos hay una mayor proporción de indiferentes que en los otros países, lo cual sugiere que éstos, o no tienen una posición definida en esta materia o su posición depende de circunstancias específicas. Cabe agregar que para Tenti la indiferencia frente a diferentes prácticas sexuales y de pareja expresa una posición “intermedia” entre el conservadurismo o tradicionalismo y el “modernismo” (Tenti 2005: 177).

Tabla 8						
Tener relaciones sexuales sin estar casado						
		Admisible	Indiferente	Inadmisible	No Responde	Total
Hombre	Número	3.502	4.519	1.524	165	9.710
	%	36,1%	46,5%	15,7%	1,7%	100,0%
Mujer	Número	5.177	11.268	3.256	741	20.441
	%	25,3%	55,1%	15,9%	3,6%	100,0%
Total	Número	8.679	15.787	4.779	906	30.151
	%	28,8%	52,4%	15,9%	3,0%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Tabla 9						
Tener relaciones sexuales con una persona casada						
		Admisible	Indiferente	Inadmisible	No Responde	Total
Hombre	Número	1.166	4.731	3.557	256	9.710
	%	12,0%	48,7%	36,6%	2,6%	100,0%
Mujer	Número	1.181	8.996	9.396	868	20.441
	%	5,8%	44,0%	46,0%	4,2%	100,0%
Total	Número	2.347	13.728	12.953	1.124	30.151
	%	7,8%	45,5%	43,0%	3,7%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Percepción sobre la convivencia escolar

La convivencia escolar es uno de los asuntos que más atención merecen por parte de los directivos del sistema educativo, los docentes, los padres de familia y la sociedad en general. Si bien es cierto que el contexto social y político, tanto local como nacional, tiene incidencia en los conflictos

Tabla 10a					
Grado de aceptación sobre tener relaciones sexuales sin estar casado					
	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Admisible	44,3	41,2	22,2	55,2	28,8
Indiferente	41,6	33,6	40,9	33,4	52,4
Inadmisible	11,4	22,7	36	10,5	15,9
Ns/nr	2,7	2,5	1	0,9	3
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Tenti (2005) y EDB 2009.

Tabla 10b					
Grado de aceptación sobre tener relaciones sexuales con una persona casada					
	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Admisible	13,4	10,3	6,5	13,2	7,8
Indiferente	37,1	27,9	22,5	36,3	45,5
Inadmisible	46,8	59,4	69,8	49,6	43
Ns/nr	2,7	2,5	1,3	0,9	3,7
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Tenti (2005) y EDB 2009.

escolares y en la forma como éstos se resuelven, no hay duda de que la convivencia escolar depende en buena medida de las relaciones entre los que conforman la comunidad educativa.

A pesar del énfasis de la legislación educativa y de las políticas del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación de Bogotá, en el respeto de los derechos humanos, en el ejercicio de la democracia en las instituciones educativas y en valores como la tolerancia, el mutuo respeto y el aprecio de las diferencias, existe un agudo malestar en el ámbito escolar que, en términos generales, es atribuido a problemas de comunicación, a agresiones o conflictos entre educadores y educandos, a peleas entre estudiantes, a tensiones o conflictos entre docentes y directivos, y a problemas propios del contexto local. De estos problemas hubo elocuentes ejemplos en los grupos focales realizados para este estudio, que vale la pena mencionar.

Opiniones de estudiantes

A la pregunta “¿Cuál es, en tres palabras, el principal problema de su colegio?”, los estudiantes respondieron así: conflictos entre alumnos y profesores, falta de integridad, irrespeto mutuo, falta de civilidad, peleas, mala comunicación, amenazas, calificaciones, mediocridad, no hay denuncias, enfrentamientos entre estudiantes, inmadurez de los estudiantes. Otros mencionaron la influencia de pandillas y de conflictos externos al colegio, las barras bravas, las culturas juveniles (*metaleros, emos, punketos*, etc.), las amenazas y las armas dentro de los colegios, todo lo cual, según ellos, influye negativamente en la calidad de la formación que reciben (Apéndice 1B). También hubo quejas sobre la seguridad; incluso algunos dijeron que había grupos de estudiantes que no dejaban dictar clase a algunos profesores y que a éstos no les importaba ese comportamiento. Otros se quejaron de que las clases dependían del estado de ánimo de los profesores, y de que había profesores que les exigían demasiado y no tenían en cuenta las otras asignaturas. Algunos hicieron críticas como las siguientes: “los profesores no saben manejar a los estudiantes, su metodología es escribir y escribir en el tablero, y no explican”. “Un buen maestro necesita dinámica, ahora escriben, lo que lo vuelve cotidiano y mamón”. “Un buen docente debe tener carácter y no dejarse de los estudiantes”.

Y a la pregunta “¿Cómo debería ser un buen docente?”, los estudiantes expresaron opiniones como éstas: “Un buen docente debe ser una persona íntegra y comprensiva”; “debe saber transmitir el conocimiento, es decir, debe saber comunicarse bien con los estudiantes”; “debe ser una persona que no juzgue”; “debe tener una buena metodología para manejar su saber, es decir, debe expresarse bien, puesto que como los colegios son públicos, deben manejar cursos de 40 alumnos”.

Opiniones de docentes

Según dos profesoras de primaria, los principales problemas de los colegios donde ellas enseñan son, en primer lugar, la escasez de recursos, y en segundo lugar, la violencia entre estudiantes. Respecto a las dificultades en su labor, subrayaron el desinterés o despreocupación de los padres de familia por la educación de los hijos, actitud que atribuyen en parte a las ayudas que reciben del Estado para este propósito (alimentación, útiles escolares, uniformes), y en parte a que “la educación ya no contribuye a mejorar la calidad de vida”, dadas las limitaciones de muchos para acceder a la educación superior y a un buen empleo. Agregan que el desinterés de

los padres por los hijos se manifiesta en situaciones como el abandono, la soledad, problemas con la autoridad, etc. Y atribuyen a las políticas educativas dirigidas a ampliar el acceso a la educación el que los estudiantes no hagan mayores esfuerzos académicos, entre otras cosas porque saben que sólo un pequeño porcentaje tienen que repetir el año. A estos estudiantes que no se esfuerzan por pasar el año los denominan “los hijos del 230”⁴.

Por su lado, los docentes de secundaria que participaron en el grupo focal pusieron de relieve, entre otros, los siguientes problemas: 1) Antes existía un mayor respeto por el maestro; ahora las nuevas generaciones parecen no tenerlo, y ello, según los docentes, se expresa incluso en el lenguaje: ahora el maestro es el *cucho* o lo llaman por el nombre. 2) Atribuyen la conducta irreverente de los estudiantes en parte a la transformación de los hogares, y a que los padres están menos preocupados por la formación de sus hijos. Sostienen que, debido a sus obligaciones económicas y sus ocupaciones laborales, los padres delegan casi toda la responsabilidad de los hijos en los maestros. Según la expresión de un maestro: “Los hijos son como un CDT que se deposita y al cabo de un año se saca para cobrar los beneficios”. 3) Otro aspecto negativo, según los profesores, es el Decreto 230, puesto que al ofrecer ventajas a los estudiantes, como la posibilidad de aplazar el cumplimiento de logros, ha conducido a que muchos no se preocupen por pasar las asignaturas. En opinión de la mayoría, la educación, dos décadas atrás, era menos flexible y hacía de los estudiantes y profesores personas más responsables, capaces de construir

4. Se trata del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, “por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional”. En el capítulo 2 de dicho Decreto se establecen las pautas para la evaluación y promoción de los estudiantes, y en el artículo 9 se encuentra la norma que ha causado malestar entre varios docentes, como lo señalaron los que asistieron a los grupos focales: “Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados. Y aunque los criterios son académicos, los profesores perciben que desde el principio del año los mismos estudiantes identifican al 5% de ellos que repetirán el año. Los profesores también conceden que esas personas no siempre son elegidas atendiendo a su desempeño académico, sino a otros factores, como la disciplina. A propósito dijo uno de los docentes: “yo he sido parte de esas mesas [comisiones de evaluación y promoción], y a lo último uno no tiene en cuenta si el chico fue bueno académicamente o no. Si el chico perdió cinco áreas, pero si saludaba, fácil, pasa al otro curso” (ver Apéndice 1B). A la promoción se añade el asunto de las recuperaciones, tratado en el artículo 10 del capítulo 2. De aquí que, como señalan los docentes, ocurra con frecuencia que algunos estudiantes terminen la primaria sin saber leer, o lleguen a grado once debiendo logros de cursos anteriores y se gradúen en estas condiciones, lo que les ocasiona inconvenientes cuando intentan ingresar a la educación superior. Cabe aclarar que el Decreto 230 fue derogado por el Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, que rige desde enero de 2010. Éste incluye una variación importante con respecto al anterior, y es que otorga a los establecimientos educativos autonomía para establecer los criterios de promoción escolar (art. 6). Tal modificación, según registraron los medios de comunicación a mediados de 2010, fue mal recibida por algunos estudiantes y padres de familia, quienes consideraron que el 1290 dio lugar a exigencias desmedidas por parte de los colegios.

un “proyecto”. En cambio, hoy en día los jóvenes viven en “la cultura del después”. Algunos consideran que lo que más ha cambiado no es el respeto de los estudiantes por los profesores, sino las condiciones socioculturales. Frente al Decreto 1290 que aún no regía para el momento de la EDB 2009, pero cuyo contenido ya era conocido por los docentes, éstos tampoco se mostraban optimistas. Aun cuando el nuevo decreto establece que las instituciones educativas pueden decidir de manera autónoma los criterios de promoción (ver nota 4), los maestros de secundaria que participaron en los grupos focales no consideraban que el 1290 incluyera modificaciones sustanciales con respecto al anterior. 4) Insistieron en que los problemas sociales y económicos golpean al estudiantado, así como el pandillismo y la falta de comunicación. 5) Algunos afirmaron que proyectos oficiales, por ejemplo el denominado “colegios como vitrinas pedagógicas”, terminan por convertir las instituciones en escenarios peligrosos, al sustituir los antiguos muros por enmallados.

Opiniones de rectores

Entre los principales problemas de los colegios, los rectores que participaron en el grupo focal enfatizaron “la incapacidad de la escuela actual para atender las problemáticas de los muchachos”, y la diversidad de funciones que se le asignan a la escuela. En palabras de un maestro:

A la enseñanza de las asignaturas se ha sumado una serie de problemáticas de orden social, de orden cultural y de orden psicológico que se tienen que atender [en la escuela] y se pretende hacer con la estructura de la escuela tradicional, es decir: cambió la exigencia y cambiaron las características de los muchachos pero la estructura y los procesos de la escuela siguen siendo tradicionales. Además, no se cuenta con el personal idóneo para resolver este tipo de problemáticas. Es decir, a la labor y la función que tiene el docente de primaria y de preescolar de formar en la parte académica a los niños, se suma una serie de situaciones que tienen que ver con problemas de aprendizaje, con problemas de socialización, con problemáticas de tipo familiar, o relacionadas con el consumo de drogas, que en realidad nosotros no podemos atender de una forma adecuada. Simplemente a veces se atiende o se remite a instituciones especializadas, pero en realidad eso no tiene mayor incidencia en los muchachos. Yo pienso que el principal problema es ése y de ahí se derivan todos los problemas de convivencia que tenemos, porque en la escuela no tenemos cómo atender y transformar esa realidad (Ver Anexo 9, del CD).

Que en los colegios existen serios problemas de seguridad y convivencia, se constata asimismo en las respuestas de los docentes a varias preguntas de la encuesta. Según lo dicho por ellos, cerca de dos terceras partes de los colegios oficiales del Distrito Capital padecen problemas de violencia, alcoholismo, drogadicción y delitos menores. (Ver Gráfica 6).

Que una mayor proporción de maestras que de maestros consideren que estos problemas son poco frecuentes en los colegios donde trabajan, seguramente tiene que ver con el nivel escolar en que enseñan. Es sabido que en la educación secundaria se presentan más conflictos de convivencia que en la primaria.

Con relación a las agresiones violentas, el consumo de alcohol y drogas, y las conductas delictivas en el ámbito escolar bogotano, conviene mencionar un estudio efectuado en 2006, cuya principal fuente de información es una encuesta de actitudes y comportamientos a una muestra representativa de estudiantes de los grados quinto a undécimo de colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y de algunos municipios aledaños a la capital (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Gobierno, Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana 2006). Con base en la encuesta, los autores del estudio plantean, entre otras, las siguientes conclusiones:

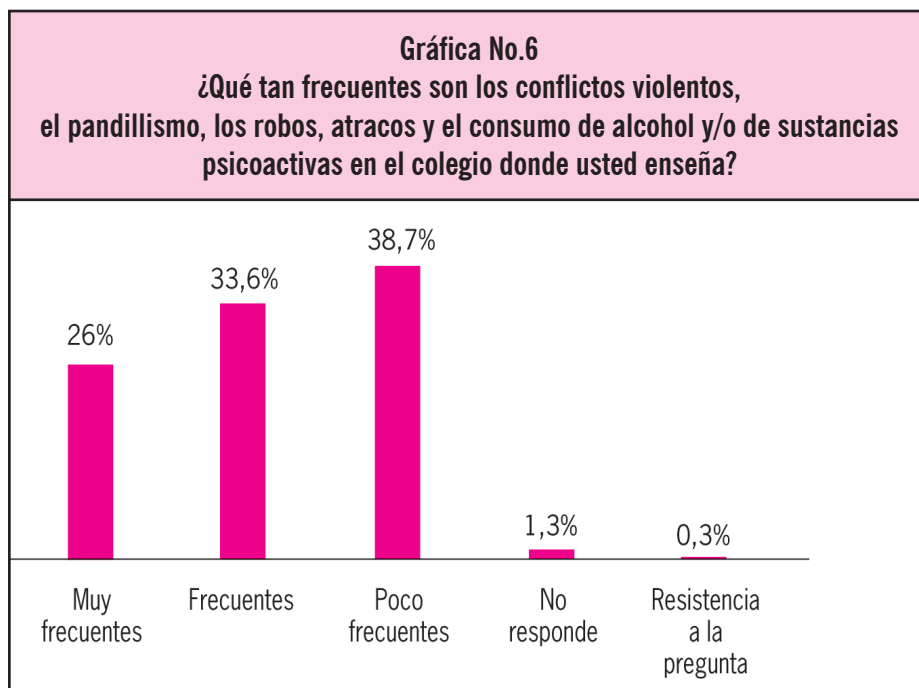
— En el 56% de los colegios se cometen “hurtos menores sin violencia [...]”.

— “[...] Se registra una alta prevalencia de formas de maltrato emocional como los insultos que hacen sentir mal a las víctimas (38% de la población manifestó haber sido víctima en la semana anterior [a la encuesta]) y la exclusión o rechazo por el grupo de compañeros (22% durante la semana anterior [...])”.

— Otra de las agresiones más frecuentes es el denominado “acoso escolar” (*bullying*), del cual un 15% de estudiantes dijeron haber sido víctimas en el último mes por parte de compañeros de curso.

— Un 13% declararon haber sido víctimas de “acoso sexual verbal” por compañeros de curso y un 9% por compañeros de otros cursos. Este tipo de agresión es similar en ambos sexos.

— El 33% de los estudiantes admitieron consumir alcohol y el 3% drogas ilegales, al menos una vez al mes. Es muy probable que la cifra relativa al consumo de drogas esté muy por debajo del consumo real, dada la tendencia a ocultar este hábito.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

— “En relación con los autorreportes sobre la prevalencia del porte de armas blancas dentro del colegio por estudiantes, la encuesta registró una frecuencia del 6% y una prevalencia del 9% de incidentes en los cuales los estudiantes reportan haber sido víctimas de amenazas con armas [...]”.

— En Bogotá es mayor la percepción de inseguridad de los estudiantes “en el camino hacia y de regreso del colegio” (28%) que dentro del colegio (11%).

Agreguemos que este diagnóstico fue objeto de controversias en el Concejo de Bogotá, y dio lugar a críticas a la Secretaría de Gobierno y a la de Educación. En una sesión del Concejo, efectuada el 6 de mayo de 2008, el Secretario de Educación (Abel Rodríguez) no cuestionó directamente el estudio, pero afirmó que éste no había tenido en cuenta las acciones de la Alcaldía y la Secretaría de Educación para mejorar la convivencia escolar y disminuir los factores de riesgo asociados a la violencia y a comportamientos delictivos. Sin embargo, en las conclusiones de su exposición reconoció dos problemas relacionados con la convivencia. Primero: “La expansión de la matrícula si bien ha permitido avanzar en la realización del derecho a la educación, también ha conducido en muchos colegios al

hacinamiento y la aglomeración, situaciones propicias para la generación de comportamientos no prosociales”. Segundo: “Los colegios se han convertido en víctimas de la violencia que se genera fuera de ellos” (Rodríguez 2008). De los programas y acciones de la Administración Distrital y la Secretaría de Educación para mejorar el ambiente escolar, a los que hizo referencia Abel Rodríguez, mencionemos los más relacionados con los temas aquí abordados.

1. “Incluir en el Manual de Convivencia de los colegios las obligaciones, deberes y responsabilidades de los estudiantes, padres y maestros, en relación con el respeto a los derechos humanos, la convivencia escolar, el buen trato”.
2. “Adelantar una intensa campaña de publicidad y medios en los colegios de la ciudad, para promover el respeto, el buen trato, la solidaridad y el cuidado de unos con otros”.
3. “Promover pactos contra la violencia, el porte de armas, el abuso sexual, el hurto, el vandalismo, el consumo de alcohol y psicoactivos en los colegios”.
4. “Fortalecer los comités de convivencia y seguridad en los colegios”.
5. “Inclusión en el Plan de Sectorial de Educación 2008-2012 de un conjunto de proyectos y acciones que tengan como eje la convivencia escolar”.

A pesar de las acciones de las secretarías de Educación y Gobierno para mejorar la convivencia y la seguridad en los colegios distritales y en las localidades donde están ubicados, la percepción de los docentes sobre los conflictos de convivencia en los colegios donde enseñan indica que estos problemas no sólo persisten sino que tienden a agravarse.

Situaciones que inciden negativamente en el desempeño escolar

De un listado de comportamientos y situaciones que afectan el buen desempeño académico y las relaciones entre estudiantes y profesores, las más frecuentes, según los docentes, son las siguientes: indisciplina escolar (70%), programación de actividades que contribuyen muy poco a la formación académica de los estudiantes (16%), insuficiente preparación de las clases por algunos profesores (15%), incumplimiento en las fechas de entrega de calificaciones a los estudiantes (11%), no dictar clases por razones injustificadas (7%). (Anexo 3, Tabla 7.1)

Al parecer, la indisciplina de los estudiantes es un problema mucho más frecuente en los colegios oficiales que las faltas o deficiencias de los docentes en el desempeño de su oficio. Sin embargo, y a pesar del sesgo gremial, la proporción de docentes que reconocen fallas propias o de sus colegas en modo alguno es despreciable (Anexo 3, Tabla 7.1). A su vez, la proporción de mujeres que consideran como frecuentes, en sus colegios, las situaciones enunciadas es bastante menor que la de hombres (Anexo 4, Tabla 7.5), diferencia que probablemente está relacionada con la amplia mayoría de mujeres que enseñan en preescolar y primaria, niveles en los cuales los alumnos dependen más de los maestros y en general son más obedientes. Recuérdese, además, la mayor inclinación de las mujeres a asumir la docencia como un apostolado, actitud que en muchos casos puede conllevar un mayor compromiso con el oficio. Aunque menos acentuadas, hay ciertas variaciones por edad: 1) Los docentes de más edad perciben como menos frecuentes las propias fallas; por ejemplo, el 10.4% de los mayores de 51 años consideran que la insuficiente preparación de clases es una situación frecuente en el colegio donde enseñan, en contraste con un 19,9% de docentes de 30 a 40 años que dicen lo mismo. 2) Los docentes de 31 a 40 años consideran, en mayor proporción que los demás, que la indisciplina de los estudiantes es frecuente en los colegios donde enseñan (Anexo 4, Tabla 7.5).

Respecto de otros estudios sobre temas aquí abordados, valdría la pena discutir algunas de las hipótesis planteadas por Aguilar y Betancourt (2001) acerca de la cultura democrática en la escuela. Y, dado que las reglas de comportamiento y los hábitos de estudio se fijan mediante rutinas, sorprenden ideas como ésta:

La superación del mito de la “norma positivista”, ritualizada a través de la escritura de manuales, es tipificada por aquellas experiencias que se niegan a definir taxativamente las pautas de comportamiento y de la convivencia escolar en manuales abriendo una mina de posibilidades para la concertación y el pacto cotidiano, para el manejo significativo de los conflictos. (239)

Estamos de acuerdo en que para mejorar la convivencia escolar no bastan los manuales. Pero tanto el tamaño, como el pluralismo social y cultural de las instituciones educativas hacen necesarias las normas escritas, lo cual no implica que éstas sean inmodificables. No logramos imaginar cómo podría funcionar un colegio mediante pactos o negociaciones cotidianas de las reglas de convivencia. La idea de la *norma* como susceptible de

“negociarse” permanentemente es una contradicción lógica. En discordancia con sus propias ideas, los autores sostienen que, en los casos por ellos investigados, “la enunciación de los valores como aquellos principios más deseados en la configuración de la convivencia escolar y social, muestra una preocupación unánime por construir éticas normativas que orienten y regulen la acción social de los actores escolares [...]” (235).



8. Cultura política de los docentes

Junto con la familia y otros círculos sociales, los maestros son agentes fundamentales de la socialización y la formación de los niños y los jóvenes como ciudadanos. Y, como gremio, siguen siendo un actor político influyente en la esfera pública. Aunque en la opinión pública predomina el estereotipo del maestro izquierdista, no son pocos los docentes que, ya sea por herencia familiar, por convicción o por motivos utilitarios, mantienen vínculos con los partidos tradicionales. Sin embargo, con excepción de la actividad sindical, la cultura política de los docentes colombianos aún es un tema inédito en la investigación social colombiana. Quizá por ello, tanto en los medios masivos de comunicación como en el *imaginario colectivo*, predominan lugares comunes y prejuicios sobre la posición política de los maestros del sector estatal.

En este capítulo expondremos los resultados de una indagación preliminar sobre la cultura política de los docentes oficiales de Bogotá, para la cual tuvimos en cuenta una serie de indicadores que permiten hacer una caracterización política de este grupo profesional y comparar aspectos importantes de su cultura política con la de los colombianos en general y los bogotanos en particular. Para esto último, disponemos de la Encuesta de Cultura Política efectuada en 2008 en las principales cabeceras municipales del país (DANE 2008), la Encuesta de Culturas de Bogotá 2009 (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009), y algunos datos y estudios sobre los sindicatos del magisterio bogotano. Adicionalmente, haremos referencia

a datos y observaciones sobre las tendencias políticas de los docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.

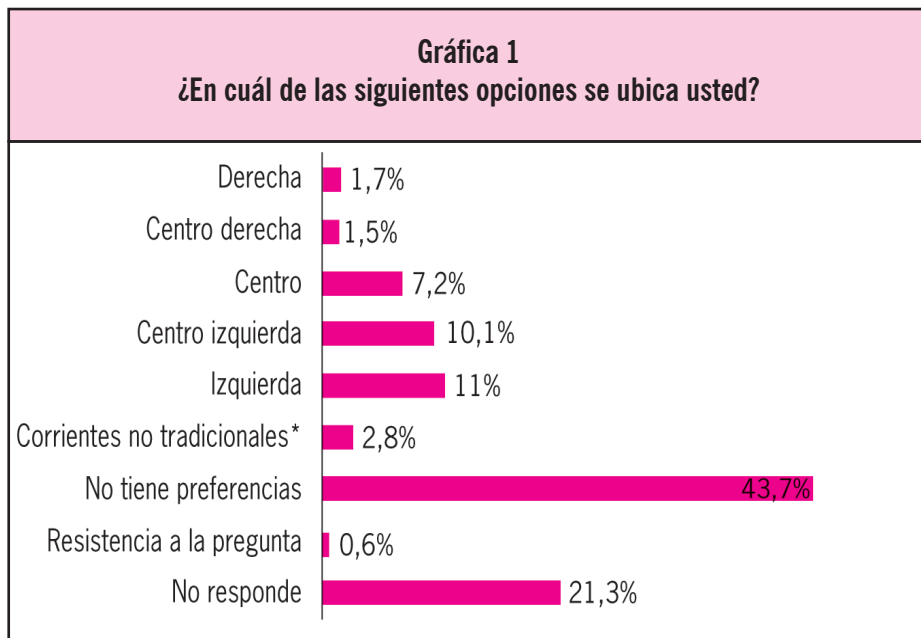
Ubicación de los docentes en el espectro ideológico

La influencia que históricamente ha tenido la izquierda en los sindicatos del magisterio colombiano se manifiesta en la proporción de docentes que se consideran de izquierda y centro-izquierda (21,1%), proporción tres veces mayor que la de los colombianos de las cabeceras municipales y del Distrito Capital de Bogotá que comparten esa posición (7,8 y 6,5%, respectivamente). En cambio, una pequeña minoría se declaran de derecha y centro-derecha (3,2%), posición que comparten con un 14% de colombianos residentes en las cabeceras municipales y con un 29% de los bogotanos mayores de 13 años. Aún más reducida es la proporción de docentes que simpatizan con corrientes ideológicas no tradicionales o *postmaterialistas*¹, como el ecologismo, el feminismo, el anarquismo y la libertad sexual, a pesar de la notable influencia que éstas tienen entre los jóvenes (Gráfica 1). Y aunque el magisterio es un gremio politizado, no son pocos los docentes bogotanos que dicen no tener preferencias políticas (43,7%). En comparación con los docentes bogotanos, la proporción de colombianos que en 2008 manifestaron no tener preferencias políticas es superior en 20 puntos (63,9%) (DANE 2008).

Nótese que una quinta parte de los docentes entrevistados no respondieron la pregunta sobre su ubicación ideológica, lo cual puede ser indicio de desconfianza en el uso que podría hacerse de esta información, aunque se les informó que los resultados de la encuesta tendrían un uso exclusivamente estadístico. La resistencia a este tipo de preguntas no es privativa de los docentes. Según la Encuesta Bianual de Culturas Bogotá 2009, más de una tercera parte de los bogotanos no respondieron la pregunta sobre su ubicación ideológica. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009).

A juzgar por los datos estadísticos, no hay diferencias políticas significativas entre los docentes de diferentes edades. Se observan, sin embargo, variaciones que obligan a matizar la idea de que la izquierda ya no es una

1. Según Ronald Inglehart, uno de los cambios culturales más sobresalientes es el desplazamiento de “valores materialistas”, como la seguridad económica, a “valores postmaterialistas”, entre los cuales incluye la autoexpresión, la libertad de palabra, la calidad de vida, la protección ambiental, etc. (Inglehart 2003: 182-183). Para una descripción de corrientes políticas *postmodernas* y *postmaterialistas* véase Velásquez *et al.* (2003).



Fuente: EDB 2009. * Anarquistas, ecologistas, libertad sexual, feministas, etc.

opción política atractiva para los jóvenes. Por ejemplo, entre los docentes más jóvenes (menores de 31 años y de 31 a 40 años), el porcentaje de los que se reconocen de izquierda y centro-izquierda es mayor que en los demás grupos de edad. En cambio, entre los docentes mayores de 51 años, las opciones políticas mayoritarias fueron centro (14%) y centro-izquierda (10,6%). En todos los grupos predominan los que afirman no tener preferencias políticas, pero la proporción de éstos disminuye a medida que aumenta la edad (Ver Tabla 1).

En lo tocante a las opciones políticas, las diferencias de género son mucho más acentuadas que en los demás aspectos indagados en la EDB 2009. En primer lugar, la proporción de maestras que se consideran de izquierda y centro-izquierda es mucho menor (13,8%) que la de los maestros que comparten esa posición (36,4%); en segundo lugar, la proporción de maestras que no responden la pregunta (26,3%) y que afirman no tener preferencias políticas (49,8%) es mucho mayor que entre los hombres (12,9% y 31,1%, respectivamente); en tercer lugar, con relación a las maestras, es mayor el porcentaje de maestros que se ubican en el centro del espectro ideológico izquierda-derecha (Ver Tabla 2).

Tabla 1
Ubicación ideológica de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá según rangos de edad

Edad	Izquierda		Centro-izquierda	Centro	Centro-derecha	Derecha	Corrientes No Tradicionales*	No tiene Preferencias Políticas	No Responde	Total
	No.	%								
Menor de 31	350		385	46	82	25	178	1.733	652	3.451
		10,1%	11,2%	1,3%	2,4%	0,7%	5,2%	50,2%	18,9%	100,0%
31 a 40	1.088		784	493	87	117	281	3.976	1.299	8.124
		13,4%	9,6%	6,1%	1,1%	1,4%	3,5%	48,9%	16,0%	100,0%
41 a 51	1.273		1041	531	205	142	224	4.401	2.881	10.698
		11,9%	9,7%	5,0%	1,9%	1,3%	2,1%	41,1%	26,9%	100,0%
Más de 51	600		835	1.102	91	225	152	3.080	1.793	7.877
		7,6%	10,6%	14,0%	1,2%	2,9%	1,9%	39,1%	22,8%	100,0%
Total	3.312		3.045	2.171	465	509	834	13.189	6.624	30.151
		11,0%	10,1%	7,2%	1,5%	1,7%	2,8%	43,7%	22,0%	100,0%

Fuente: EDB 2009.

* Anarquistas, ecologistas, libertad sexual, feministas, etc.

Tabla 2
Ubicación ideológica de los docentes de los colegios oficiales de bogotá según género

Género	Izquierda	Centro-izquierda	Centro	Centro-derecha	Derecha	Corrientes no tradicionales*	No tiene preferencias políticas	No responde	Total
	Hombre	No. 1.626 % 16,8%	1.898 19,6%	1.199 12,4%	269 2,8%	181 1,9%	254 2,6%	3.008 31,1%	1.252 12,9%
Mujer	No. 1.686 % 8,2%	1.147 5,6%	972 4,7%	196 1,0%	329 1,6%	580 2,8%	10.181 49,8%	5.372 26,3%	20.463 100,0%
Total	No. 3.312 % 11,0%	3.045 10,1%	2.171 7,2%	465 1,5%	509 1,7%	834 2,8%	13.189 43,7%	6.624 22,0%	30.151 100,0%

Fuente: EDB 2009.

* Anarquistas, ecologistas, libertad sexual, feministas, etc.

Preferencias para la educación de los hijos

Paradójicamente, la mayoría de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá preferirían educar a sus hijos en instituciones privadas tanto laicas como religiosas. (Ver Tabla 3).

Varias razones podrían explicar esta aparente paradoja. Conviene recordar primero las respuestas de los docentes sobre cuáles aspectos de la sociedad y la economía consideran que fomentan los colegios oficiales y los privados. Respecto de los primeros, una alta proporción consideran que fomentan la equidad social (52,7%), el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales (45,3%) y la resolución de conflictos sociales y políticos (40,0%). En cuanto a los segundos, son mayoría los que creen que contribuyen principalmente al desarrollo económico del país (39,0%) y a la preparación para vivir en un mundo globalizado (43,8%) (Anexo 2, Tabla 8.1). Si asociamos estas respuestas con la preferencia por los colegios privados, podría pensarse que muchos desean para sus hijos una educación más pragmática y más actualizada que la ofrecida por las instituciones oficiales. Entre las razones que contribuirían a explicar este tipo de preferencias, habría que tener en cuenta, en primer lugar, las propias experiencias de los docentes en colegios oficiales y privados. Es probable, por ejemplo, que muchos consideren que en los colegios oficiales, incluidos aquellos donde ellos enseñan, la formación moral de los estudiantes no es suficientemente sólida y que tanto las autoridades escolares como los docentes son bastante laxos en cuestiones como la disciplina, el respeto a la autoridad y el rendimiento académico de los estudiantes. Seguramente, muchos de los que así piensan preferirían educar a sus hijos en instituciones religiosas. No es descabellado suponer, por otra parte, que la preferencia de instituciones privadas está relacionada con la ubicación de los docentes en la clase media y sus naturales aspiraciones de ascenso social. No hay que olvidar, además, el contacto cotidiano de los maestros con la pobreza, las desventajas sociales y culturales, y los dramas familiares de muchos niños, niñas y jóvenes que estudian en los colegios oficiales. Tampoco, el deseo natural de cualquier padre o madre de educar a los hijos en ambientes no conflictivos y estimulantes desde el punto de vista académico y cultural.

Con respecto a las deficiencias de la educación oficial en Bogotá, habría que tener en cuenta asimismo la evaluación hecha por académicos de varias facultades, entre éstas las de educación. Sostienen, en resumen, que los colegios oficiales no preparan adecuadamente a los estudiantes para

Tabla 3 Si usted pudiera escoger en dónde educar a sus hijos, ¿qué tipo de colegio preferiría?		
	%	Número
Público	39,2%	11.805
Privado laico	26,1%	7.873
Privado religioso	30,2%	9.113
Otro. ¿Cuál?	2,3%	696
No responde	2,2%	664
Total	100,0%	30.151

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

ingresar a la universidad y para la vida laboral; y que su nivel académico no es mejor que en los colegios privados (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, Centro Nacional de Consultoría 2006: Segmento Académicos).

En contraste con esta percepción, los maestros fueron evaluados positivamente en tres aspectos: “Se interesan por dar una buena educación a los estudiantes; son personas bien formadas para el desempeño de su labor; son personas de alta calidad humana” (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, Centro Nacional de Consultoría 2006: Segmento Académicos).

En todo caso, si más de la mitad de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá preferirían educar a sus hijos en instituciones privadas, con vendría que tanto ellos como los sindicatos se preguntaran por la validez de los discursos gremiales que defienden de manera *acrítica* la educación oficial y miran con suspicacia la educación privada.

Opinión sobre la privatización de las empresas públicas

Los docentes bogotanos de ambos sexos comparten la oposición de la izquierda colombiana y de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) a la privatización de empresas estatales, independientemente de cualquier consideración particular. A este respecto no se observan diferencias entre hombres y mujeres (Ver Tabla 4). No hay que descartar, sin embargo, que una proporción de los docentes haya respondido así, no tanto por convicción como porque es la respuesta *políticamente correcta*. En términos ideológicos, no parece muy coherente un discurso *estatista* y una oposición sistemática a las políticas educativas estatales. Tampoco

Tabla 4
En general, ¿usted está de acuerdo o en desacuerdo con la privatización de empresas estatales?

		De acuerdo	En desacuerdo	No sabe	No responde	Total
Hombre	Número	353	8.793	493	48	9.688
	%	3,6%	90,8%	5,1%	0,5%	100,0%
Mujer	Número	696	18.543	962	262	20.463
	%	3,4%	90,6%	4,7%	1,3%	100,0%
Total	Número	1.050	27.336	1454	310	30.151
	%	3,5%	90,7%	4,8%	1,0%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

parece coherente defender de manera irrestricta la educación estatal y preferir para los hijos la educación privada. Valdría la pena que tanto los maestros como los sindicatos del magisterio reflexionaran sobre estas contradicciones.

Importancia concedida a la igualdad de oportunidades de las mujeres entre las razones para escoger a un candidato por quién votar en elecciones

La mitad de los docentes consideran importantes las propuestas sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a la hora de escoger a un candidato por quién votar en elecciones. Para la otra mitad, es muy poco importante, no obstante que en asuntos de igualdad y equidad de género todavía hay mucho por hacer en el país. Al respecto, no hay mayores diferencias de género (Ver Tabla 5). Seguramente, los docentes consideran que entre ellos no hay desigualdades de género, entre otras razones por el antiguo predominio de las mujeres en el oficio, o porque en el país hay problemas más importantes y urgentes para resolver.

Con relación a los docentes, en Bogotá es levemente mayor el porcentaje de los que consideran muy importante que los candidatos a cargos de elección popular “incluyan en sus propuestas el tema de la igualdad entre hombres y mujeres” (57%) (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009).

Tabla 5

Algunas propuestas políticas les dan mucha importancia a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y a mejorar la condición de la mujer en nuestra sociedad.

¿Qué tan importante es este punto en el momento de escoger por quién va a votar?

		Bastante	No mucho	Muy poco	No sabe	No responde	Total
Hombre	Número	5.077	2.210	1.442	896	63	9.688
	%	52,4%	22,8%	14,9%	9,2%	0,7%	100,0%
Mujer	Número	10.515	3.836	3.295	2.438	379	20.463
	%	51,4%	18,7%	16,1%	11,9%	1,9%	100,0%
Total	Número	15.592	6.046	4.736	3.334	442	30.151
	%	51,7%	20,1%	15,7%	11,1%	1,5%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

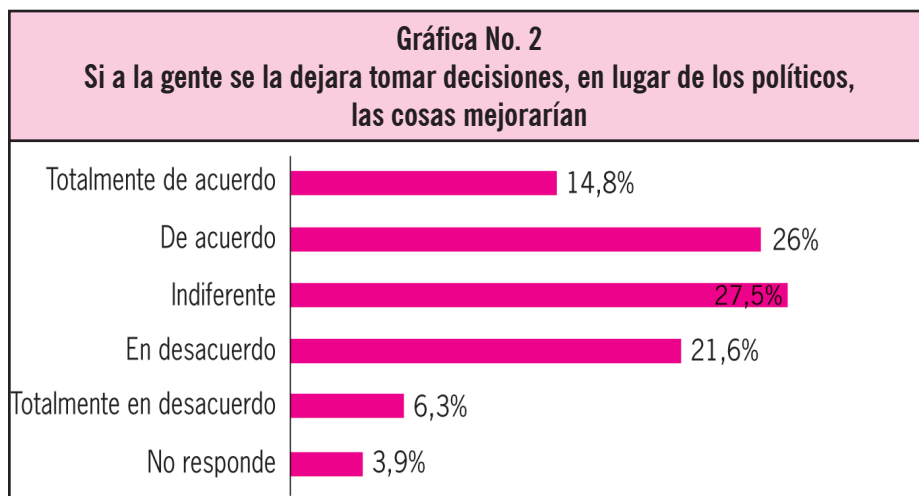
Opiniones sobre el sistema político colombiano

Para conocer las opiniones de los docentes sobre diferentes aspectos del sistema político colombiano, se seleccionaron varias frases del cuestionario de la Encuesta de Culturas Públicas Bogotá 2009, que ponen de presente *imaginarios* (prejuicios o creencias) sobre los políticos y la democracia, a la vez permiten hacer comparaciones entre la cultura política de los docentes y la de los bogotanos en general.

— **“Si a la gente se la dejara tomar las decisiones en lugar de los políticos, las cosas mejorarían”.** (Ver Gráfica 2).

Que el 40.8% de los docentes manifiesten estar de acuerdo con una frase que desconoce o contradice una regla elemental de las democracias modernas, según la cual las decisiones públicas son asunto de profesionales, podría indicar o una deficiente formación política o la preferencia por la denominada democracia participativa. Al parecer, los docentes más jóvenes comprenden mejor, o comparten más, esta regla. Por ejemplo, el porcentaje de docentes menores de 31 años que no están de acuerdo con la frase es mayor en 8 puntos al de los mayores de 51 años que comparten esa opinión: 32.1% y 24.8%, respectivamente (Anexo 4, Tabla 8.1).

No menos importante es la alta proporción de docentes que dicen no estar de acuerdo ni en desacuerdo con ésta y las siguientes frases. No asumir una



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN. Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

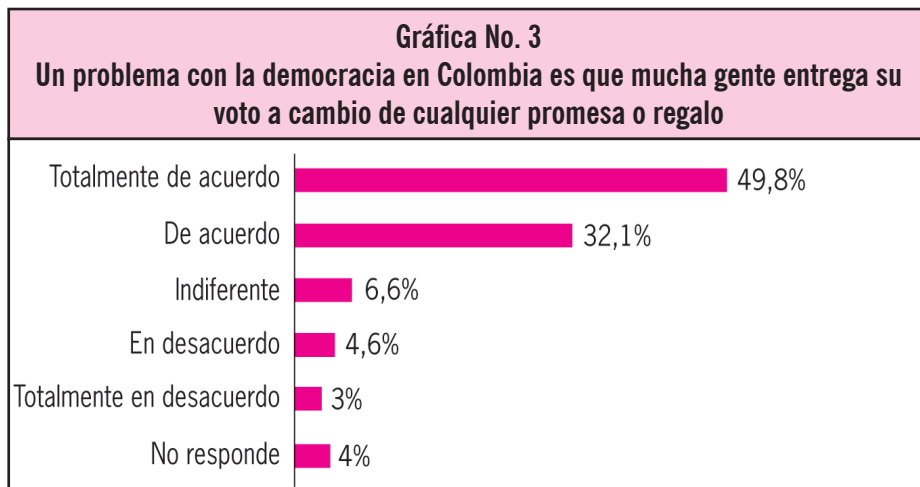
posición frente a cuestiones relacionadas con la democracia o el sistema político puede deberse a indiferencia o desinterés por la política, o a una deficiente formación política.

Cabe anotar que, en Bogotá, la proporción de personas que están de acuerdo con la frase (60,7%) es muy superior a la de docentes. Por lo demás, esta opinión predomina en personas de bajo nivel educativo, lo cual reforzaría las hipótesis de Paul Bromberg sobre la relación entre educación postsecundaria y cultura política (Bromberg 2009).

“Un problema de la democracia en Colombia es que mucha gente entrega su voto a cambio de cualquier promesa o regalo”

Esta frase pone de relieve una práctica política bastante extendida en el país, y que además fue muy visible en la reciente campaña electoral para la elección del Congreso en marzo de 2010. No sorprende, pues, el altísimo porcentaje de docentes que están de acuerdo con que en Colombia mucha gente cambia su voto por cualquier cosa (Ver Gráfica 3).

Con relación a esta frase, no se observan variaciones significativas por sexo y edad. Sin embargo, los docentes más jóvenes consideran, en mayor proporción que los de más edad, que la *venta* del voto es un problema generalizado en el país (Anexo 4, Tabla 8.2).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN. Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

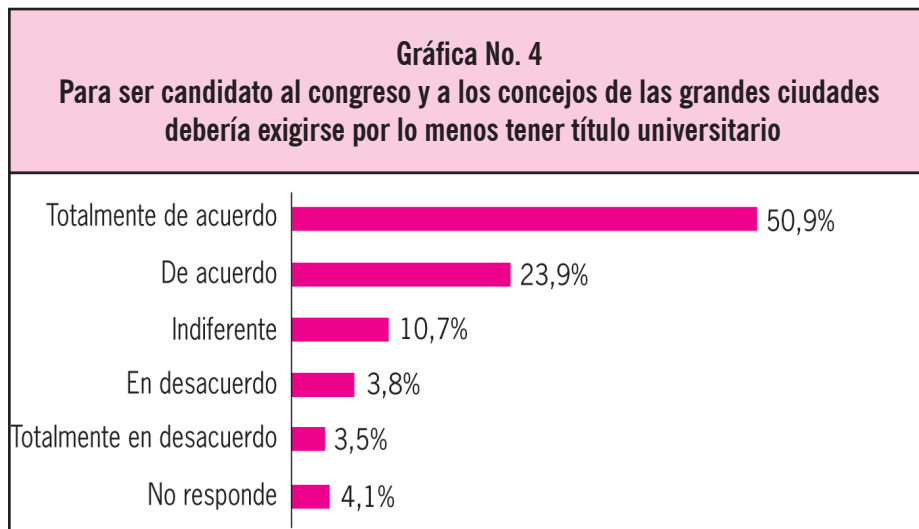
— **“Para ser candidato al Congreso y a los concejos de las grandes ciudades debería exigirse por lo menos tener título universitario”**

La Constitución colombiana establece que: “Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. [Y que] para hacer efectivo este derecho puede: 1. Elegir y ser elegido. 2. Tomar parte en elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación [...]” (art. 40). Aunque la Carta no establece requisitos respecto al nivel educativo de los electores y elegidos, el 74,8% de los docentes manifiestan estar muy de acuerdo o de acuerdo con una frase que excluye a la mayoría de los colombianos y colombianas del derecho a ser elegidos para las corporaciones públicas, el 10% se muestran indiferentes y sólo un 6.8% dicen estar en desacuerdo. La proporción de los que no responden es baja (4,1%) (Ver Gráfica 4).

Curiosamente, con relación a los maestros, es menor la proporción de bogotanos (58%) que están de acuerdo en que para ser candidato al Concejo de Bogotá debería exigirse un título universitario (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009).

— **“El que gana las elecciones debe ayudar en particular a los que votaron por él”**

De conformidad con la ley, en Colombia los ciudadanos y ciudadanas elegidos para los cuerpos colegiados no representan a sus electores directos



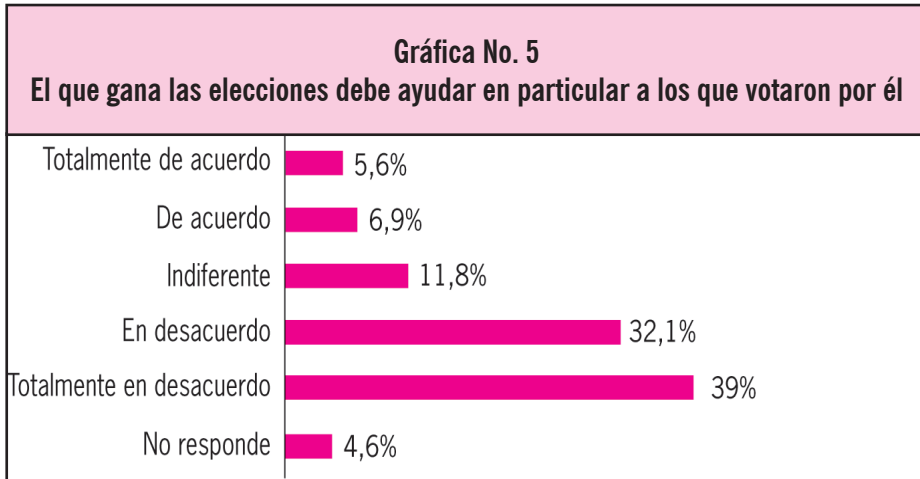
Fuente: EDB 2009. IDEP-UN. Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

sino a la ciudadanía en general. Esta regla parece tener mayor aceptación en los docentes que las anteriores, pues el 71% manifiestan estar en desacuerdo con que el elegido debe ayudar especialmente a los que votaron por él. Nótese, sin embargo, el alto porcentaje de indiferentes (11,8%). (Ver Gráfica 5).

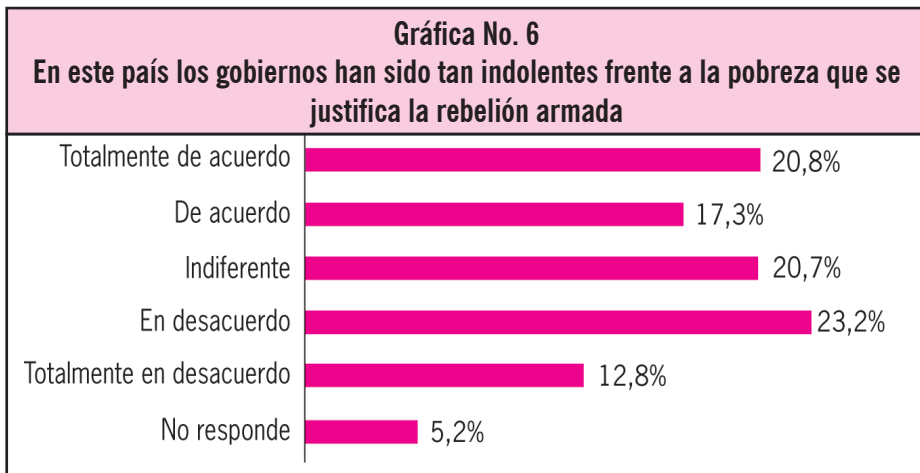
En Bogotá, la proporción de los que están en desacuerdo con la frase (78%) es mayor en 7 puntos que entre los docentes (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009)

— **“En este país los gobiernos han sido tan indolentes frente a la pobreza que se justifica la rebelión armada”**

A pesar de las graves repercusiones de la *lucha armada* en la sociedad colombiana, y del rechazo de la mayoría de los colombianos, incluida la izquierda, a la guerrilla y a los paramilitares, el 38% de los docentes de instituciones oficiales de la capital del país dicen estar de acuerdo con una frase que justifica la rebelión armada ante la indolencia de los gobiernos frente a la pobreza (Ver Gráfica 6); y una quinta parte eluden tomar posición frente a un tema político de indudable importancia. Si bien es cierto que la lucha armada está asociada a posiciones de izquierda, la proporción de docentes que expresaron estar de acuerdo con la frase supera en 17 puntos a la de aquellos que se declaran de izquierda (11%) y centro-izquierda (10,1%).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN. Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN. Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

En términos hipotéticos, podría pensarse que el radicalismo de un significativo segmento de los docentes oficiales frente al grave problema de la pobreza en el país, o es una adhesión retórica a la *lucha armada* o una forma de expresar su impotencia e inconformismo ante situaciones dramáticas que diariamente se viven en las escuelas públicas. También puede ser una expresión de incredulidad en la eficacia de las políticas sociales del Estado; y de escepticismo en la posibilidad de lograr reformas de fondo por la vía electoral.

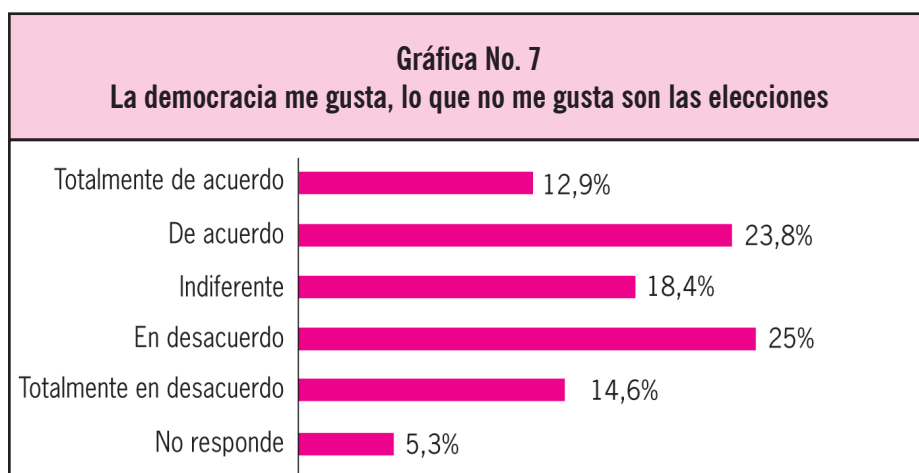
La no credibilidad en las políticas gubernamentales para resolver los agudos problemas de desigualdad social y pobreza podría explicar, así-

mismo, el que una cuarta parte de los habitantes de Bogotá mayores de 13 años justifiquen la lucha armada ante las condiciones de injusticia social (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009).

— **“La democracia me gusta, lo que no me gusta son las elecciones”**

El acuerdo o desacuerdo con esta frase es un indicador de qué tan extendido está el abstencionismo entre el magisterio bogotano. Si nos atuviéramos exclusivamente a las respuestas a esta pregunta, tendríamos que concluir que un poco más de la tercera parte de los docentes de colegios oficiales de Bogotá son abstencionistas *puros* y que un 18% se muestran indiferentes frente a las elecciones. (Ver Gráfica 7).

Sin embargo, las respuestas a la pregunta “¿Qué tan motivado se siente usted para votar por las siguientes instancias de decisión política (Presidencia de la República, Senado, Cámara, Alcaldía de Bogotá, Concejo de Bogotá y Junta Administradora Local)?” revelan una marcada tendencia de los docentes al pragmatismo electoral. Dicho en otras palabras, se muestran más motivados para votar por candidatos a instancias decisivas en temas relacionados con su profesión y su ocupación: Alcaldía de Bogotá, Presidencia de la República, Concejo de Bogotá y Senado. En cambio, sienten menos motivación para votar por la Cámara y la Junta Administradora Local (Ver Tabla 6).



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN. Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Tabla 6			
¿En general, qué tan motivado se siente usted para votar por cada una de las siguientes instancias de decisión pública?			
		%	Número
Presidencia	Bastante	43,7%	13.179
	No mucho	21,0%	6.340
	Muy poco	26,6%	8.021
	No sabe	4,8%	1.444
	No responde	3,9%	1.167
	Total	100,0%	30.151
Alcaldía mayor	Bastante	51,9%	15.650
	No mucho	18,9%	5.707
	Muy poco	19,4%	5.855
	No sabe	5,5%	1.656
	No responde	4,3%	1.284
	Total	100,0%	30.151
Senado	Bastante	24,8%	7.483
	No mucho	28,6%	8.619
	Muy poco	34,1%	10.290
	No sabe	7,2%	2.156
	No responde	5,3%	1.603
	Total	100,0%	30.151
Cámara	Bastante	21,3%	6.431
	No mucho	30,8%	9.286
	Muy poco	34,8%	10.479
	No sabe	7,5%	2.273
	No responde	5,6%	1.681
	Total	100,0%	30.151

Continua

Participación electoral

Puesto que no existen datos históricos sobre la participación electoral de los docentes oficiales en Bogotá, no es posible saber si su alta participación en las últimas elecciones para alcalde mayor del Distrito Capital es excepcional, o es una práctica habitual. En cualquier caso, el 86% de los docentes afirmaron haber votado por alcalde en las elecciones de 2007.

Tabla 6 (continuación) ¿En general, qué tan motivado se siente usted para votar por cada una de las siguientes instancias de decisión pública?			
		%	Número
Concejo	Bastante	27,3%	8.246
	No mucho	29,7%	8.960
	Muy poco	30,0%	9.047
	No sabe	7,6%	2.290
	No responde	5,3%	1.607
	Total	100,0%	30.151
JAL	Bastante	16,7%	5.050
	No mucho	26,9%	8.097
	Muy poco	38,9%	11.737
	No sabe	11,6%	3.509
	No responde	5,8%	1.758
	Total	100,0%	30.151

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Entre las razones para votar en esas elecciones, las más mencionadas fueron: “gusto por el programa” (30,4%), “le pareció que [el candidato por el que votó] representaba mejor el deseo de la mayoría” (18,7%), “le pareció el más preparado para el cargo” (12,3%) y “por una propuesta específica” (11,3%) (Anexo 4, Tabla 8.4).

Con relación a la votación por alcalde, la proporción de los que dicen haber votado en 2007 para el Concejo Distrital disminuye a 58,7%, aunque sigue siendo alta en comparación con la participación de los bogotanos en la elección de las autoridades distritales. De acuerdo con los datos de la Registraduría Nacional, un 47,8% del potencial electoral de la capital votó para alcalde de Bogotá en 2007. Y para el Concejo Distrital, un 46,9% (ver página web de la Registraduría Nacional de Estado Civil).

Según los datos de la encuesta, a mayor edad de los docentes es mayor su participación electoral (Ver Tabla 7).

Cabe agregar que no se observan diferencias significativas de género en cuanto a la participación electoral (Anexo 5, Tabla 8.1).

Tabla 7 ¿Votó usted para alcalde en las elecciones de 2007?						
			Sí	No	No responde	Total
Edades	Menor de 31 años	Número	2.507	873	72	3.451
		%	72,6%	25,3%	2,1%	100,0%
	De 31 a 40 años	Número	6.995	1.035	95	8.124
		%	86,1%	12,7%	1,2%	100,0%
	De 41 a 51 años	Número	9.668	852	177	10.698
		%	90,4%	8,0%	1,7%	100,0%
	Más de 51 años	Número	6.787	1.004	86	7.877
		%	86,2%	12,8%	1,1%	100,0%
	Total	Número	25.957	3.764	430	30.151
	%	86,1%	12,5%	1,4%	100,0%	

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Concejales que, en opinión de los docentes, defienden los intereses del magisterio de los colegios oficiales

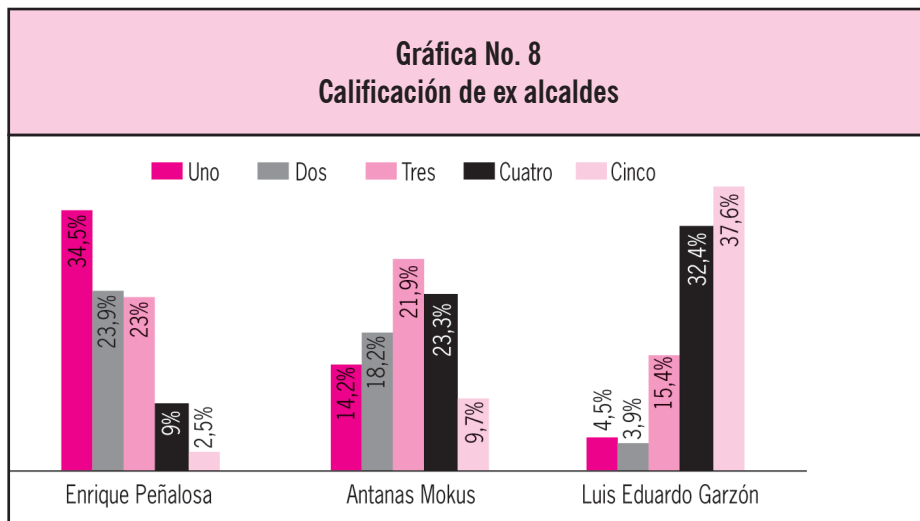
No hay duda de que la obligatoriedad del concurso público para seleccionar a los docentes de las instituciones oficiales, y la relativa autonomía de la Secretaría de Educación en el manejo administrativo y presupuestal de las instituciones oficiales, han debilitado las relaciones clientelistas de los políticos, en particular de los concejales, con los maestros y los funcionarios públicos. Sin embargo, las *palancas* políticas todavía tienen incidencia en asuntos como la ubicación del docente en una determinada institución, los traslados y los cambios de la jornada escolar. Ya sea por motivos personales o por afinidad política, la mayoría de los docentes recuerdan el nombre de uno o dos concejales que, en su opinión, han defendido los intereses del magisterio oficial de Bogotá. No obstante, una alta proporción (40%) consideran que ningún concejal ha defendido sus intereses. Curiosamente, de 62 nombres mencionados por los docentes, unos cuantos no han sido ni son concejales (Jorge Enrique Robledo, Armando Benedetti, Carlos Gaviria, Rafael Pardo, Gustavo Petro, Jaime Dussán, entre otros). Los que mencionaron estos nombres, o no leyeron atentamente la pregunta y supusieron que se les pedía mencionar dos nombres de políticos que

defendieran los intereses de los maestros o no están debidamente informados a este respecto.

Sobre el liderazgo político en el magisterio bogotano, dos datos son particularmente reveladores. De los concejales o ex concejales mencionados, los que mayor credibilidad tienen como defensores de los maestros son Celio Nieves (19,3%), Álvaro José Argote (15,8%) y Laureano García (4,8%) (Anexo 3, Tabla 8.5). En cambio, Jaime Dussán, dirigente político del Polo Democrático Alternativo y ex presidente de Fecode, sólo fue mencionado por el 2,8 % de los docentes como uno de los concejales (léase políticos) que defienden los intereses del magisterio, no obstante que dos meses antes de la encuesta (septiembre de 2009) había enviado una carta pública a los maestros en la que afirmaba que, gracias a sus gestiones, el Concejo de Estado había ratificado “la plena vigencia del régimen especial de los docentes colombianos” (Ver página web del Polo Democrático).

Calificación de los ex alcaldes Enrique Peñalosa, Antanas Mockus y Luis Eduardo Garzón, en materia de políticas educativas

Con el fin de conocer la opinión de los docentes sobre las políticas educativas de los tres últimos alcaldes de Bogotá, se les solicitó en la EDB 2009 que los calificaran en esta materia. El contraste entre la calificación dada a Peñalosa y a Garzón es elocuente: mientras al primero lo *rajan*, al segundo lo califican con la máxima nota (Ver Gráfica 8). Y aunque los tres alcaldes ampliaron notablemente la cobertura de la educación oficial y mejoraron la infraestructura escolar, la alta calificación de Garzón parece estar asociada no sólo a logros educativos importantes, como la gratuidad de la educación básica oficial y una mayor cobertura del apoyo alimentario a la población escolar de bajos recursos, sino también al nombramiento del prestigioso ex presidente de Fecode, Abel Rodríguez, como Secretario de Educación. Esta calificación también puede estar asociada al conjunto de políticas sociales impulsadas por la administración Garzón bajo el lema “Bogotá sin indiferencia”. Respecto a la calificación de Antanas Mockus, llama la atención que un 40% de los docentes lo *rajan*, a pesar de su prestigio como pedagogo y como alcalde, y de la prioridad que en sus dos administraciones se le concedió al fortalecimiento de la educación oficial. Probablemente quienes *rajaron* a Mockus tenían en mente no sólo las exigencias en cuanto al cumplimiento de las obligaciones laborales de los docentes y el estilo de gestión de los



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

respectivos secretarios de Educación (José Luis Villaveces y Cecilia María Vélez), sino también las propuestas relativas a la evaluación de la calidad de la enseñanza impartida por los docentes en las instituciones oficiales.

Vinculación a organizaciones y participación en actividades colectivas

En Colombia, la organización gremial de los docentes del sector oficial comenzó a mediados de los años treinta, alrededor de la revista *Educación*. “Entre 1942 y 1943, en medio de luchas por el pago puntual de los salarios, el reconocimiento de las cesantías, la estabilidad laboral y la seguridad social, fueron constituidas la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y la Asociación Colombiana de Profesores de Enseñanza Secundaria (Acpes)” (Londoño 1986: 168-169). En los años cuarenta y cincuenta, se conformaron sindicatos de maestros de primaria en casi todos los departamentos, la mayoría de los cuales se afiliaron a la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC), cuya orientación ideológica era abiertamente anticomunista. A finales de los cincuenta, empezó la sindicalización de los docentes de secundaria, y en la década del sesenta se organizaron los profesores de las universidades públicas. En 1959, con el propósito de agrupar a los sindicatos de primaria bajo una sola organización, se fundó la Federación de Educadores de Colombia (Fecode), que en pocos años se convertiría en el sindicato con mayor número de afiliados en el país y con mayor capacidad de movilización a nivel nacional (Gómez Buendía 1986: 188-189).

Por ser la capital nacional, y el principal centro económico y político del país, Bogotá concentra un gran número de los sindicatos existentes tanto en el sector estatal como en el privado². Sin embargo, en las dos últimas décadas, por razones que no es del caso explicar, la tasa de sindicalización ha decrecido notablemente no sólo en Bogotá sino a nivel nacional. A diferencia de los trabajadores del sector privado, el magisterio colombiano no ha padecido problemas como la inestabilidad laboral, los contratos a término fijo y los bajos niveles salariales. Tampoco lo han perjudicado las reformas administrativas ni las reducciones de personal de las entidades oficiales. Por el contrario, los docentes cuentan con dos ventajas específicas para su agremiación: tienen estabilidad laboral y, además, su número aumenta anualmente en función de la política de universalización de la educación básica que en Bogotá ha sido particularmente eficaz. De hecho, entre 2007 y 2009, la nómina docente oficial aumentó de 28.792 a 31.369 docentes, lo que equivale a un crecimiento del 8,9% en dos años (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED 2008 y 2009). En cambio, la nómina docente nacional aumentó 1,25% en ese lapso (ver página web del MEN 2009).

No cabe duda de que las condiciones laborales de los docentes oficiales, además de su tradición organizativa, han contribuido a mantener, e incluso a aumentar su tasa de sindicalización. En 2007, según una “caracterización de la planta docente del Distrito”, el 63,3% de los docentes estaban afiliados a la Asociación Distrital de Educadores (ADE) (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED 2007a). Para 2009, existe una información mucho más confiable —los descuentos por nómina de las cuotas de afiliación sindical— según la cual 25.609 docentes oficiales de Bogotá están sindicalizados, cifra equivalente al 82,5% de la nómina docente de 2009. De éstos, el 74,8% están afiliados a la ADE, un 3,2% al Sindicato de Trabajadores de la Educación Nacional (Sintrenal) y el resto se distribuyen en cuatro sindicatos de servidores públicos (Ver Anexo 7, del CD).

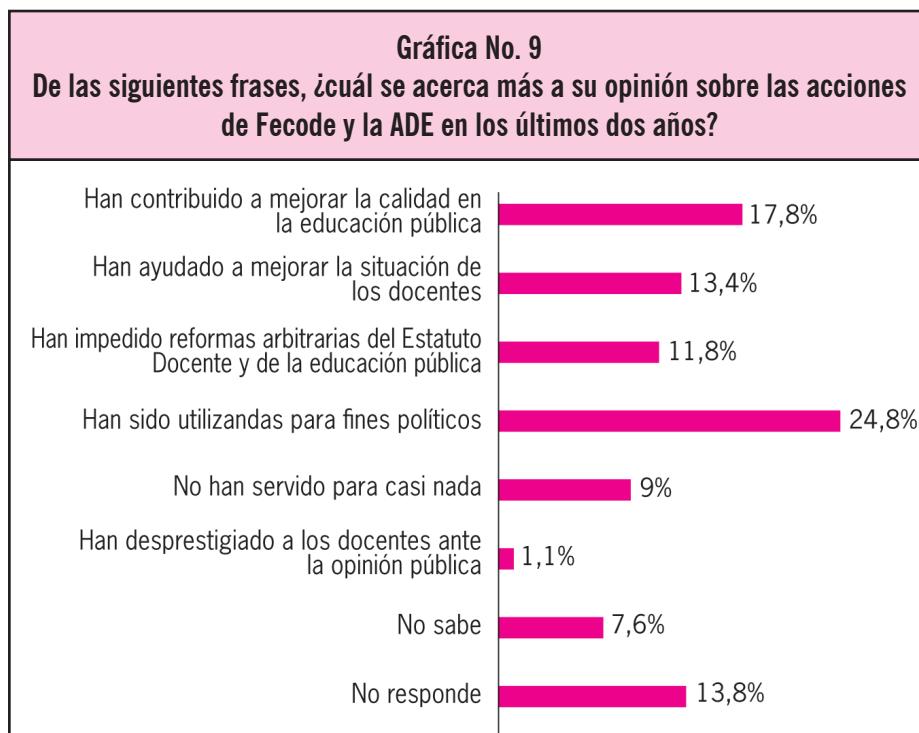
La diferencia entre el grado de sindicalización del magisterio bogotano y el de los colombianos en general, incluidos los bogotanos, es abismal. En 2009, según la Encuesta Bienal de Culturas de Bogotá, sólo el 1% de los habitantes de 13 y más años de edad estaban afiliados a un sindicato (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009). Y a nivel nacional, es tan escaso el

2. En 2001, según Álvaro Delgado, Bogotá concentraba “el 17,7% del total de sindicatos y el 21,7% del total de sindicalizados del país [...]” (Delgado 2001: 76).

número de sindicalizados que la Encuesta de Cultura Política de 2008 los incluyó en “otras organizaciones”. Por otra parte, no deja de sorprender que, tanto a nivel nacional como en Bogotá, sea mayoritaria la pertenencia a organizaciones religiosas (11,4% y 20%, respectivamente) (DANE 2008; Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009). En cambio, entre los docentes, además del sindicato, la pertenencia a cooperativas es muy importante. De los docentes encuestados en 2009, el 65% dijeron que estaban afiliados a alguna cooperativa, cifra que probablemente es mayor para el conjunto de los docentes. En términos proporcionales, siguen en importancia la pertenencia a las siguientes organizaciones: club deportivo, social o de recreación (23,3%); organización artística o cultural (23,2%); fondo de empleados o vecinos (14,7 %); asociación profesional (12,9%); organización religiosa (12,4%) y grupo o partido político (12,2%). En cambio, la pertenencia a asociaciones de padres de familia y a juntas de acción comunal es inferior al 10% (Anexo 3, Tabla 8.2).

Aun cuando la pertenencia a distintas organizaciones es un rasgo común al conjunto de los docentes bogotanos, la proporción de sindicalizados y afiliados a cooperativas es menor entre los más jóvenes. Se observa, además, una diferencia etérea insospechada: la mayor pertenencia de los docentes más jóvenes a organizaciones religiosas con relación a los de más edad (16,5% y 10,5%, respectivamente) (Anexo 3, Tabla 8.6). Esta tendencia, que merece ser estudiada, probablemente está relacionada con la creciente incertidumbre, laboral y existencial, que afrontan actualmente los jóvenes; y con los denominados “valores postmaterialistas” a los que ya hicimos referencia en este texto.

En los dos últimos años, la participación de los docentes en actividades colectivas parece haberse concentrado principalmente en reuniones o movilizaciones de carácter sindical o político (48,4%). Sin embargo, las opiniones sobre las acciones de Fecode y la ADE en modo alguno son uniformes: el 43% las valoran positivamente y un poco más de la tercera parte (35,5%) negativamente (Ver Gráfica 9). Más aún, una cuarta parte consideran que las acciones de Fecode y la ADE han sido utilizadas para fines políticos, opinión que probablemente está fundada en declaraciones e instrucciones como ésta: “[...] La suerte de la educación, los maestros y del país en buena parte ya fue decidida en las elecciones del pasado 14 de marzo [de 2010], queda una segunda oportunidad y es la lucha electoral por la Presidencia de la República. Fecode debe redoblar esfuerzos para



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

impedir que los neoliberales candidatos del uribismo obtengan una segunda victoria”. A continuación se hace un llamado a los maestros a “participar de todas las actividades políticas en el marco de la elección presidencial, promoviendo la campaña de Gustavo Petro Urrego” (Fecode 2010).

Otro aspecto relevante de las acciones colectivas del magisterio colombiano es la notable reducción de las huelgas o paros en los dos últimos años (Tabla 8),

En la reducción de las huelgas, seguramente han influido, entre otros factores, el ambiente político del país, poco propicio para las protestas y la movilización social, y la crisis de liderazgo en el magisterio. Con todo, el magisterio sigue siendo no sólo el sector profesional más organizado sino el más activo en política.

Líderes del magisterio bogotano

En la encuesta se solicitó a los docentes que mencionaran dos líderes del magisterio que consideraran particularmente honestos y confiables. En general, las respuestas sugieren la existencia de una aguda crisis de liderazgo en el magisterio bogotano.

Tabla 8 Número de huelgas y de huelguistas 2001-2009		
Año	Huelgas	Huelguistas
2001	18	854.585
2002	10	23.961
2003	16	60.795
2004	10	222.280
2005	5	7.550
2006	16	97.993
2007	15	145.715
2008	8	57.380
2009	2	3.300

Fuente: Álvaro Delgado, estudio inédito (Bogotá, 2009).

En primer lugar, un 47,4% de los encuestados no mencionaron ningún nombre; en lugar de ello escribieron: “ninguno”, “no conozco”, “no sé”, “no recuerdo”. El resto mencionaron en total 124 nombres, dentro de los cuales incluyeron a concejales y ex concejales, congresistas, ex alcaldes, e incluso a la entonces ministra de Educación, Cecilia María Vélez, y a la ex ministra de Defensa Martha Lucía Ramírez. Del total de personas mencionadas, 84 son hombres y 40 mujeres. Y, excepto una mujer, las personas con mayor porcentaje de menciones son hombres:

Abel Rodríguez (13 %).

Jaime Dussán (3,9 %).

Pedro Arango (3,8%).

Tarcisio Mora (3,4%).

Celio Nieves (2,9%).

Gloria Ramírez (2,6%).

Luis Carlos Avellaneda (1,2%).

Miguel Pardo (0,9%).

Jorge Guevara (0,81%).

De estas personas, seis fueron dirigentes de Fecode y actualmente son dirigentes del Polo Democrático; tres son dirigentes de la ADE —Jorge Guevara (presidente), Miguel Pardo (vicepresidente), Pedro Arango (fiscal)—. Los demás nombres fueron mencionados por menos del 1% de los docentes. Entre éstos, incluyeron a dirigentes sindicales y a políticos conocidos; e igualmente a maestros y maestras que al parecer son líderes en los colegios donde enseñan o a nivel meramente local (Ver Anexo 3, Tabla 8.3).

El escaso porcentaje de menciones a los directivos de la ADE, así como el ínfimo número de menciones al presidente y el secretario general de Fecode, ponen de presente no sólo una relativa descentralización del liderazgo en el magisterio bogotano, sino también que muchos maestros no confían, o confían muy poco, en los dirigentes sindicales nacionales y distritales.

Los sindicatos docentes en América Latina

Entre los empleados públicos de América Latina, los docentes son los más organizados y a veces los más radicalizados. No obstante la crisis del sindicalismo a nivel mundial, en países como México, Brasil, Argentina y Colombia los sindicatos docentes aún siguen siendo muy fuertes; en otros, como Guatemala, se ha agudizado la división sindical.

De acuerdo con el número de afiliados, los sindicatos docentes más poderosos son: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (1.300.000 afiliados), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (260.390), el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (259.618), la Federación Colombiana de Educadores (167.000), el Colegio de Profesores de Chile (120.000) y las dos confederaciones de maestros (rurales y urbanos) de Bolivia (110.000) (Centro de Estudios en Políticas Públicas 2008).

Prescindiendo de las peculiaridades de los sindicatos de maestros de cada país latinoamericano, se observan características comunes que tienen que ver, de un lado, con la profesión docente y, de otro, con reformas educativas orientadas a expandir la cobertura escolar y a mejorar los estándares en aquellas competencias que mayor relación tienen con el mundo laboral.

En cuanto a las características comunes de los sindicatos de maestros en América Latina, Aurora Loyo pone de relieve, entre otras, las siguientes: “[...] están formados mayoritariamente por docentes que prestan sus servicios en escuelas públicas”; la acción sindical tiene limitaciones

jurídicas como la prohibición de la huelga y “el impedimento legal a la negociación colectiva”; “se rigen mediante estatutos internos que establecen normas democráticas en su funcionamiento y, en especial, en la elección de sus órganos de gobierno [...]”; “reivindican en todos los casos su autonomía, [aunque] algunas de ellas forman parte de confederaciones de empleados públicos o de trabajadores”; “desarrollan relaciones muy cercanas con los partidos políticos”; la articulación de las organizaciones docentes de la región, y de éstas con organizaciones internacionales, “no parece ser significativa, salvo por la conformación de un discurso común o por el recurso esporádico a la solidaridad internacional. Formalmente todas ellas hacen parte de la Confederación de Educadores de América, así como de la Internacional de la Educación” (Loyo 2001).

La investigadora mexicana se refiere asimismo a los temas comunes en el “discurso” sindical de los docentes latinoamericanos, temas que ciertamente son compartidos por los sindicatos colombianos:

“La defensa de la escuela pública y la exigencia de que el Estado cumpla con sus obligaciones en materia educativa”.

— “La lucha contra cualquier medida en que se perciba un sentido privatizador”

— “La denuncia constante sobre el carácter excluyente de las políticas neoliberales”.

— “La inclusión de los temas de la globalización y del papel de los organismos internacionales”.

— “La exigencia de una mayor participación de los maestros en el debate y en la formulación de las políticas educativas”.

— “La importancia de la profesión docente y la necesidad de revalorarla”.

Al igual que en Colombia, la mayoría de los sindicatos de docentes latinoamericanos se autodefinen como de izquierda. Sin embargo, las relaciones con los respectivos gobiernos dependen del contexto político de cada país. Así, mientras en países donde gobiernan partidos o coaliciones de izquierda, suele predominar la cooperación y no la confrontación, en Colombia es más acentuada la confrontación política, aunque también suele haber diálogo y en algunos casos se logran acuerdos (Centro de Estudios en Políticas Públicas 2008).

En comparación con los docentes argentinos, brasileños, peruanos y uruguayos, hay más bogotanos afiliados a sindicatos y clubes sociales o deportivos. Su participación parece ser menor en instituciones religiosas y organizaciones de mutua ayuda o de caridad. Un aspecto común es la baja vinculación a organizaciones ecológicas, o de derechos humanos, aunque es un poco mayor la de los docentes bogotanos (Ver Tabla 9)³.

Con respecto a la participación de los docentes en partidos políticos, se observan diferencias interesantes. Los que más participan son los brasileños (19,3%), los uruguayos (18,1%) y los peruanos (17,4%). Y los que menos participan son los argentinos (8%) y los bogotanos (12%) (Tenti 2005: 218; EDB 2009)⁴.

Señalemos, por último, algunos aspectos comunes a la participación política de los docentes latinoamericanos. Primero: la participación de las mujeres es mucho menor que la de los hombres, lo cual seguramente está asociado, por un lado, al poco tiempo libre del que disponen las mujeres y, por otro, a la persistencia de prejuicios machistas contrarios a la participación de las mujeres en política. Segundo: en general participan más los maestros de secundaria que los de primaria, entre otras razones por el enorme peso numérico de las mujeres en este nivel de enseñanza. Tercero: aunque gran parte de las maestras están sindicalizadas, su representación en las juntas directivas de los sindicatos no corresponde ni a su peso cuantitativo ni a su importancia en la educación y en la sociedad en general.

3. Con relación a los datos registrados en la Tabla 9, cabe recordar que el estudio de Tenti incluye a los docentes de instituciones privadas, lo cual afecta las cifras sobre pertenencia a asociaciones y en particular a sindicatos, puesto que la sindicalización de los docentes del sector privado es muy reducida (Tenti 2005: 212-216; Centro de Estudios en Políticas Públicas 2008).
4. Cabe aclarar que los datos para los casos de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay corresponden a la suma de dos opciones: participa habitualmente y ocasionalmente. En Bogotá sólo se preguntó por pertenencia a organizaciones y entre las opciones se incluyó la de los partidos políticos. Es sabido, por lo demás, que la mayoría de los docentes que participan en partidos políticos lo hacen ocasionalmente.

Tabla 9					
Participación habitual de los docentes en asociaciones o instituciones					
	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay	Bogotá
Parroquia o asociación religiosa	18,8	39,5	20,3	13,7	12,4
Club deportivo* o social	11,0	12,8	14,8	17,5	23,3
Asociación de ayuda solidaria**	11,6	10,7	9,2	3,5	4,5
Asociación sindical o gremial	4,3	15,2	10,2	9,7	82,5
Asociación ecológica***	2,6	3,6	3,8	2,1	6,5

Fuente: Tenti (2005) y EDB 2009.

* En la EDB 2009 esta opción fue formulada como "Club deportivo, social o de recreación".

** En la EDB 2009 esta opción fue formulada como "Organización de caridad".

*** En el formulario aplicado en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, esta a opción fue formulada como "Asociación ecologista o de derechos humanos".



9. Consumos culturales y tiempo libre de los docentes del Distrito

*Los maestros y profesores
son trabajadores de la cultura.*

Emilio Tenti

En Colombia la educación ha sido concebida como un proyecto nacional bajo la égida del Estado, que “tiene el deber de promover y fomentar el acceso a *la cultura* de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas de creación de la identidad nacional” (Constitución Política de Colombia 1991, artículo 70). La cultura, por tanto, es responsabilidad pública, aunque sobre los educadores recae buena parte de este compromiso, por ser quienes atestiguan la prueba histórica. Ese sofisticado equipamiento —de olores, sabores, maneras de hacer, recuerdos y otras poses— que configuran el mensaje electo para ser transmitido por vía de la educación, según cada territorio.

La EDB 2009 ha permitido conocer, con cierto grado de profundidad, quiénes son los profesionales que tienen a cargo la educación en los colegios oficiales de Bogotá. Los capítulos anteriores han proyectado distintas facetas de la labor docente: nivel económico, preferencias profesionales y políticas, prácticas en el aula, relación con la escuela, los estudiantes y los directivos. Las conclusiones anteriores son los puntos luminosos de la constelación que termina de ensamblar en el tema cultural

que, diferenciándose de los demás apartados que conforman el índice, los toma como antecedente. En la esfera cultural confluyen las valoraciones y elecciones realizadas en el resto de dimensiones vitales, la política, las prácticas pedagógicas, etcétera.

En este último capítulo se analiza el nivel cultural de las profesoras y los profesores del Distrito, trazando el espectro de su capital cultural, mapeando sus consumos y observando la inversión de su tiempo libre. Aspectos que, en definitiva, y como en ningún otro desempeño profesional, determinan el quilate de la digna labor que los ocupa.

Históricamente, la producción y transmisión de la cultura ha estado a cargo de diferentes agentes, como la familia, la Iglesia, la escuela y hasta el propio Estado. En la actualidad vemos cómo los procesos culturales son agenciados desde instancias diversas. Grupos de pares y —cada vez con mayor fuerza— los medios masivos de comunicación influyen de forma determinante en la producción de los sujetos, habitantes de este mundo en un siglo que comienza. Resulta entonces pertinente cuestionar, no ya el peso de los docentes en los procesos de formación de las personas, sino más bien detectar sus coordenadas en el plano de lo cultural. Saber qué hacen, qué leen, cómo usan su tiempo libre da luces sobre aquello que se omite o no duda en inculcarse en el aula de clase. El conjunto de datos presentados permitirá (por vez inaugural) conocer el uso que los docentes dan a su tiempo libre y los distintos perfiles culturales que conforman, con miras a llegar a conclusiones sobre el dominio del capital cultural en la labor docente.

En primer lugar hablaremos del tiempo libre de los maestros. Allí, lejos del bullicio y las acartonadas posturas escolares, el profesor enriquece la labor que lleva a cabo. Los planes de las distintas administraciones y las actuales políticas de educación conducen a una creciente preponderancia de las actividades que los docentes desarrollan en su tiempo libre, por cualificar la relación que tejen con los estudiantes, es decir sus clientes, beneficiarios, evaluadores y sobre quienes recaen todos los lastres —o alas— que la labor docente provoque.

En las últimas dos décadas las administraciones distritales y nacionales se han venido interesando por el tiempo libre de los ciudadanos, esto obedece a transformaciones de las que ha sido sujeto el planeta entero, reivindicaciones por parte de los trabajadores, cambios en el espacio urbano, y un complejo circuito de negocios tejido alrededor del atareado habitante urbano, que pierde la paciencia con un minuto de calma.

Los últimos gobiernos distritales han pensado en la recreación como parte invaluable en el desarrollo integral del ser humano. De la satisfacción obtenida durante el tiempo libre depende la productividad del momento, precisamente productivo. El tiempo libre es, por tanto, el espectro de tiempo dedicado a labores no remuneradas, dirigidas a la autorrealización y destinadas al ocio —como momento importante en el desarrollo de la identidad—.

La Encuesta Bienal de Culturas Públicas 2009 interrogó a los bogotanos por lo que consideraban la definición de “tiempo libre”. Cerca del 25% piensan que es “el tiempo que queda después de trabajar, comer y descansar”; otro 20% lo ven como “el tiempo para disponer libremente de él”. Con base en estas definiciones, el 78,3% de los bogotanos dijeron sí tener tiempo libre, y un 21,2% dijeron no tenerlo. Entre quienes responden “sí”, un valor cercano al 40% pertenecen al estrato social bajo, un 10% al alto y el 28% al estrato medio, en donde ponderadamente hemos ubicado a los maestros del Distrito. En la EDB 2009 se partió de la suposición de que los profesores contaban con tiempo libre. Allí indagamos por el uso que de él hacen.

Según la información obtenida por la Encuesta de Cultura Escolar 2007, el grado de satisfacción de los docentes con su tiempo de descanso es de 57,6, en una escala de clasificación de 0-100. En 2009, el 93,6% estuvieron de acuerdo con que las pruebas de los estudiantes no se entregan a tiempo porque tienen demasiado trabajo. Esto demuestra que los docentes se encuentran poco satisfechos con su tiempo libre, aun cuando conforman un gremio con prolongadas temporadas de vacaciones.

De su tiempo libre, los docentes deben ocupar algunas horas en la calificación de pruebas y preparación de clase, una buena proporción se inclinan a dedicar en promedio dos horas diarias a estas labores (39,1% para calificación y 45,0% para preparación), en muchos casos adicionales a la jornada laboral. Su tiempo libre es la cantidad de horas restantes. De éste, un 90% de los profesores varones dicen destinar de cuatro a diez horas semanales a asuntos personales. Para el descanso, un tercio de la población dedica más de diez horas, otro tercio entre cinco y diez, y sólo el 19% hasta cuatro horas.

Los docentes más jóvenes conforman más de la mitad de quienes dedican el fin de semana a los asuntos personales. Esto se explica por la generalizada tendencia en las mujeres a hacerse cargo de las labores del hogar,

durante lo que sería su “tiempo libre”. Por otra parte, la falta de estabilidad de los profesores más jóvenes los obliga a buscar salidas económicas por fuera de la docencia.

Si bien el oficio docente ofrece posibilidades para hacer una carrera con cierto nivel de estabilidad, se evidencia una pérdida de legitimidad en los métodos para renovar la planta docente. La edición virtual del diario *El Tiempo* publicó el lunes 5 de abril de 2010:

3.700 maestros de Bogotá se quedan sin empleo, tras examen

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3906758>

Un total de 3.724 maestros de Bogotá que ocupan plazas en la modalidad de contratos provisionales perderán sus empleos en las próximas semanas tras conocerse los resultados de unas pruebas de conocimientos a las que fueron sometidos en junio.

De los 4.917 docentes examinados, 1.956 se rajaron (el 39,7 por ciento) y otros 1.768 no alcanzaron los puntajes necesarios para seguir en las plazas en las que se venían desempeñando. La Secretaría de Educación del Distrito dijo que estudia dar una segunda oportunidad a algunos de los educadores, pero aclaró que el grueso saldrá para dar cabida a profesionales de mejor nivel.

Según los datos revelados por la EDB 2009, un 20,3% de los docentes del Distrito están vinculados en la categoría de provisionales (casi todos son profesores jóvenes). Los 3.724 contratos mencionados en la nota de prensa que serán cancelados corresponden a cerca de la mitad de los profesores provisionales de la ciudad. La Asociación Distrital de Educadores (ADE) manifestó su preocupación, pues esta medida obliga a nombrar personal sin formación pedagógica para ocupar las plazas vacantes. Esto demuestra una contradicción en la que intervienen distintos factores que no logran acoplarse: 1) los procesos de formación de los docentes; 2) los métodos de evaluación y competencia; 3) las estrategias de renovación de la planta de profesores.

Aquellos entre 31 y 40 años conforman el grueso de quienes eligieron la opción “más de 10 horas semanales” dedicadas al descanso. Llama la atención el hecho de que el porcentaje de docentes que usan el fin de semana para asuntos personales o descanso es del 0% en casi todos los rangos de edad. Sería muy arriesgado dar una explicación para esta ten-

dencia, pero sugerimos una renuencia por parte de los maestros a contestar la pregunta. Por otra parte, vale recalcar que, de los pocos que dijeron usar el fin de semana para asuntos personales y descanso, el 100% son mujeres (Anexo 5, Tabla 9.1)

Una ventaja significativa del ejercicio docente son las holgadas temporadas de vacaciones. Aunque con los años este beneficio no ha parado de reducirse, los profesores siempre tienen vacaciones a mitad y/o a final de año. Les preguntamos a qué dedicaron sus meses de vacaciones de 2008. El 41,5% eligieron la opción asuntos personales (con mayoría femenina); el 30,9%, descanso y diversión; y el 13,7%, actividades distintas a la docencia. Los profesores menores de 31 años fueron quienes menos se dedicaron a descansar y divertirse, y quienes más se dedicaron (18,5%) a actividades distintas a la docencia, y superaron en cuatro puntos porcentuales la tendencia normal. Hombres y mujeres ocuparon su tiempo vacacional en porcentajes con moderada diferencia, nunca superiores a 15 puntos. Los hombres participaron más en actividades diferentes a la docencia o tomaron un curso, y las mujeres se dedicaron más a asuntos personales.

Ante la situación hipotética de estar solos en sus casas, los maestros nos contaron a lo que dedicarían su tiempo. Esta información apunta a las preferencias culturales de los profesores. El 30,4% de ellos leerían un libro, un 13,3% navegarían en Internet, un 12,7% escucharían música, y sólo un 1,4% oírían radio, o harían otra cosa, como pintar. Los lectores, quienes eligieron la opción más votada, están distribuidos por toda la tabla de edades. En todos los rangos es apreciable el nivel de lectura, con un especial interés de los mayores de 51 por las revistas. Los menores de 31 años son los que más oírían música (20,9%), menos radio (0,3%), y menos leerían un libro; los de 41 a 50 son los que más eligieron como opción ver una película. Las mujeres prefieren oír música más que los hombres (13,9% y 10,2%, respectivamente). También ellas, en el doble de proporción que los varones (11,0% y 6,4%), prefieren usar su tiempo en la casa para descansar.

Otra actividad que necesariamente se realiza durante el tiempo libre es la participación en grupos o asociaciones. Quienes respondieron esta pregunta se distribuyen así: club social (23%), organización artística (23%), sindicato (41%), cooperativa (65%, con una importante participación de los profesores más jóvenes), en cuanto a las cuatro primeras casillas. Las tasas de participación están repartidas muy equitativamente entre los rangos de edad y los sexos, lo que no permite trazar diferencias significativas.

Un 72% de los maestros no realizan actividades remuneradas diferentes a la docencia. Un 25% sí las llevan a cabo, fundamentalmente la formación, el comercio y la docencia privada. Tan sólo el 2,7% se dedican a actividades remuneradas del campo de la cultura (con similitudes permanentes en el comportamiento de la variable entre hombres y mujeres). Sin embargo, el 37,1% de los docentes dicen tener aspiraciones adicionales a la docencia. De este porcentaje, casi el 44% se dedican a especializarse o a labores de investigación; y al comercio, casi un 28%.

La cultura no se encuentra entre las posibles aspiraciones adicionales a la docencia de los maestros. Sin embargo, tan sólo el 18,6% de ellos no han practicado ninguna actividad artística en los últimos dos años. El trabajo de revalorización de la cultura concierne a los docentes —como parte de su ejercicio profesional—, las instancias educativas, los organismos de control y a la ciudadanía en general. Observemos ahora con mayor minucia el tipo de consumos culturales que llevan a cabo los docentes, en su tiempo libre y con implicancia en distintas esferas de su vida.

Consumos culturales de los docentes

Durante el siglo XX, el sector económico de los servicios adquirió un lugar preponderante, tanto en las bolsas de valores del mundo como en la sala de todas las casas, en cada transporte público o privado, cada sala de cine, espectáculo público y hasta en la lectura más íntima del cuarto de baño. La encuesta arrojó información importante sobre la producción y el consumo cultural de los docentes de la ciudad. Aquí la relación con el capital económico se hace latente. Claro, sin perder de vista que importa saber tanto el contenido del consumo como la forma en la que se apropia. Esta sección se encamina a hacer algunas delimitaciones respecto al gusto de los docentes en la ciudad.

Rastreamos la pista de Pierre Bourdieu, para quien los bienes considerados como *culturales*, en comparación a otros bienes materiales, hacen referencia a la existencia de una suerte de vínculo y afinidad entre el producto y el capital cultural del actor. En esa medida, es el resultado de una “operación típicamente social [...] entre un bien ya-objetivado y una expectativa implícita, entre un lenguaje y disposiciones que sólo existen en estado práctico” (Bourdieu 2008: 162). En semejante relación, se supone como preestablecida la existencia de un capital cultural incorporado, que se asume como condición para la lectura y posterior valoración del bien cultural.

En la Encuesta de Culturas Públicas de Bogotá para 2009, a los ciudadanos se les preguntó por las actividades artísticas que más les gustaban, y se solicitó que marcaran dos opciones. Como se puede ver en la Tabla 1, la música es el área artística de mayor interés, pues más de tres cuartos de la población la eligen entre sus preferidas.

Los docentes, por su parte, mantienen un espectro muy coherente con las preferencias generales, pero es valioso analizar lo discreto de las diferencias. Tanto los profesores como la población de la Encuesta de

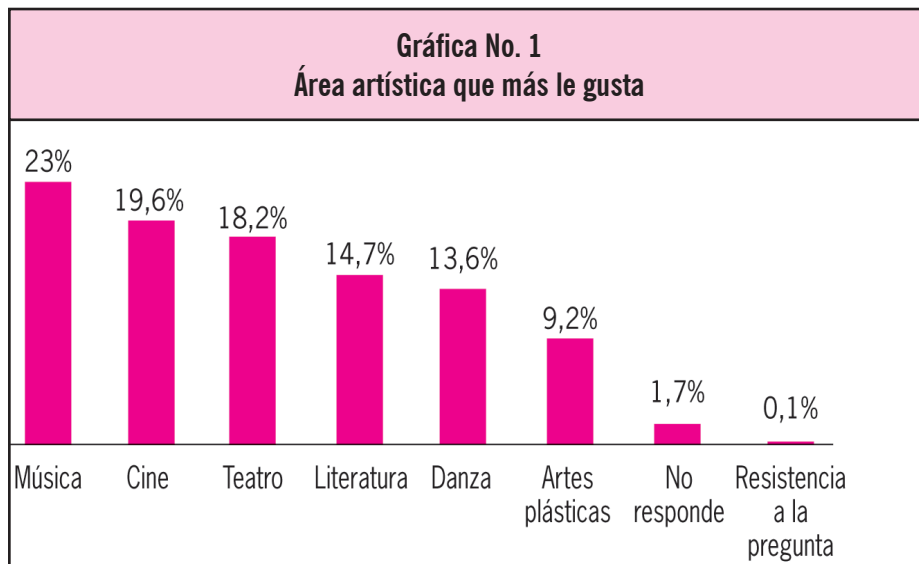
Tabla 1		
Áreas artísticas preferidas por los bogotanos		
La dos áreas artísticas que más le gustan	Total estimado	Porcentaje estimado
Música	4.084.114	75,47
Cine	2.466.839	45,58
Teatro	1.342.778	24,81
Danzas	1.082.787	20,01
Artes plásticas	756.055	13,97
Literatura	929.226	17,17

Fuente: Encuesta Bienal de Culturas Públicas 2009.

Culturas Públicas prefieren ampliamente la música (anotamos la diferencia de porcentajes: 23,0%, en el caso de los profesores, y 75,47%, en el de los bogotanos). El disímil resultado puede deberse al tipo de medición realizada. Aunque ambas encuestas pedían dos opciones, hay una holgada diferencia del 50%; seguramente los maestros se excluyen del viejo predominio de la música en el mercado cultural.

Advirtiendo las limitaciones que tiene el análisis estadístico, las diferencias son inquietantes. La literatura tiene más adeptos entre la población general (por cierto poco lectora) que entre los mismos maestros, con una pequeña diferencia de tres puntos porcentuales. El cine es preferido por cerca de la mitad de la población bogotana, mientras que en los profesores no alcanza el 20%. Al desagregar mejor la pregunta obtenemos información más precisa. (Ver Gráfica 1).

La siguiente es la distribución por sexo para primera y segunda opción, según las áreas que más gustaban. (Ver Tabla 2)



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

Tabla 2
Área artística que más le gusta
Primera y segunda opción, cruce por género

Primera opción		Teatro	Música	Cine	Danza	Artes plásticas	Literatura	No responde.	Total
Hombre	No.	3.274	4.058	1.648	277	377	62	14	9.710
	%	33,7%	41,8%	17,0%	2,9%	3,9%	0,6%	0,1%	100,0%
Mujer	No.	7.701	6.746	3.030	1.791	975	118	80	20.441
	%	37,7%	33,0%	14,8%	8,8%	4,8%	0,6%	0,4%	100,0%
Total	No	10.975	10.804	4.678	2.068	1.353	180	93	30.151
	%	36,4%	35,8%	15,5%	6,9%	4,5%	0,6%	0,3%	100,0%
Segunda opción		Teatro	Música	Cine	Danza	Artes plásticas	Literatura	No responde	Total
Hombre	No.	6	955	3.204	1.358	1.345	2.398	444	9.710
	%	0,1%	9,8%	33,0%	14,0%	13,9%	24,7%	4,6%	100,0%
Mujer	No.	9	2.118	3.908	4.747	2.821	6.294	545	20.441
	%	0,0%	10,4%	19,1%	23,2%	13,8%	30,8%	2,7%	100,0%
Total	No	15	3.073	7.112	6.105	4.166	8.692	989	30.151
	%	0,0%	10,2%	23,6%	20,2%	13,8%	28,8%	3,3%	100,0%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN.

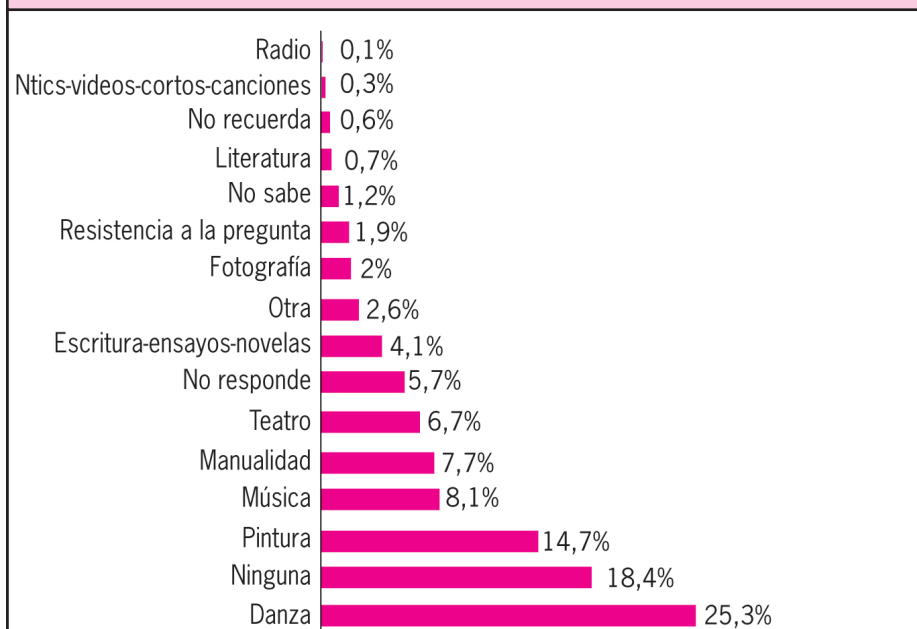
El teatro tiene un nivel de escogencia del 36,4% en la primera opción, y de 0% en la segunda. La música mantiene su preponderancia, con 35,8% en primer renglón y 10,2% en el segundo. Según los resultados de la EDB 2009, los hombres gustan más del cine en las opciones uno y dos. La danza no resulta muy favorecida en la primera tabla, con 6,9%, mientras que sí en la segunda, con 20,2%, y un mayor peso de las mujeres. Algo similar ocurre con la literatura, que aparece muy poco en la primera opción, y repunta luego en la segunda con casi un 30%, de nuevo con un número significativo por parte de las mujeres.

A la pregunta por la actividad cultural que más disfrutaron durante los últimos dos años, las profesoras resultan mucho más satisfechas que los hombres (recordemos de nuevo la proporción poblacional: 70-30 profesoras / profesores). Una de las opciones más escogidas fue el teatro, con 40%. Este total fue aportado en un 68,2% por mujeres, porcentaje similar para eventos musicales, literarios y académicos. Los únicos eventos con preeminencia de los varones son los deportivos, que corresponden a un 86% de quienes eligieron tal opción (Anexo 5, Tabla 9.2).

Vale la pena tender un puente entre el tipo de eventos consumidos y las actividades artísticas que en efecto realizan los maestros. Como vemos en la siguiente Gráfica 2, la música pierde supremacía y se la cede a una expresión artística cercana: la danza. Al comparar los cruces por edad, es agradable notar una distribución equitativa entre los cuatro rangos (de menores de 31 a mayores de 51) que hacen danza, aunque los más jóvenes superen a los mayores en 10 puntos porcentuales. Esto puede deberse a lo inagotable del lenguaje corporal o a la facilidad para su práctica en la sala de la casa o en salones de baile. Como buena parte de los colombianos, los maestros encuentran en la danza una vía de expresión para su cuerpo y su espíritu, lo que confirma la integridad de esta actividad.

Ahora bien, es una contrariedad el hecho de que la segunda opción más escogida sea ninguna actividad, con mayoría de los que tienen más edad. Los docentes mayores de 41 años parecen más propensos a la actividad artística. Sus porcentajes son definitivamente mayoritarios en relación con los demás rangos de edad, en audiovisual, pintura, manualidades (con una ampulosa aparición femenina del 83,5%), danza y teatro. Los adultos de mayor edad y los jóvenes sobresalen ambos en la producción literaria y musical. Y aquellos de 41 años en adelante parecen coincidir, tanto en su pasión por la fotografía como en lo olvidadizos, por ser quienes más

Gráfica No. 2
Actividades artísticas practicadas en los últimos dos años

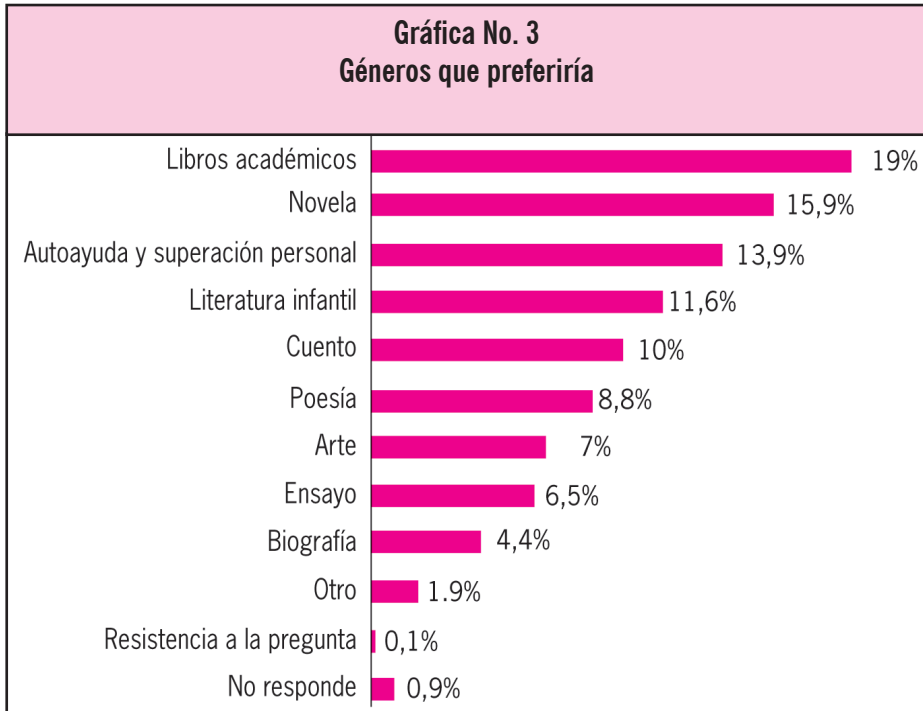


Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

dicen no recordar la actividad practicada —25% en lo primero y 19% en lo segundo— (Anexo 4, Tabla 9.1; Anexo 4, Tabla 9.3).

Otro aspecto importante en el camino de construcción del gusto de los docentes es definir sus *preferencias literarias*. Aunque vimos antes que la literatura no es su área favorita, vale la pena saber hacia dónde se inclinan los gustos de profesoras y profesores. A este respecto obtuvimos dos datos: los géneros que preferirían si les fuera obsequiado un bono de librería, y los libros que más les gustaron de los leídos últimamente.

La pregunta sobre qué tipo de libros escogerían si tuvieran un bono de librería otorga pistas sobre las lecturas preferidas de la planta docente. La respuesta de mayor aparición corresponde a libros académicos (19%). Sin embargo, la pregunta permitía tres respuestas y, en la primera opción, la más escogida es novela, seguida de poesía y cuento (43,3%, 16,6% y 11,8%, respectivamente). En la segunda opción adquieren fuerza los textos de autoayuda y superación personal (23,2%) y los infantiles (20%). Y es hasta la tercera opción donde repuntan los libros académicos. En la Gráfica 3 se muestran los agregados de las tres menciones.



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Vale la pena trazar la comparación con las preferencias literarias de los maestros de otros países de Latinoamérica:

El género que aparece en primer lugar es “Pedagogía y educación”, es decir, aquella literatura que se relaciona estrechamente con su campo de actividad laboral, preferencia que es particularmente notoria entre los docentes peruanos. El orden de preferencia varía según los países considerados: en la Argentina, luego de los temas profesionales optan por la literatura de ficción y la historia; con porcentajes cercanos al 20%, les siguen los libros de autoayuda, las biografías y los ensayos de ciencias sociales. En Brasil, los otros géneros preferidos son la literatura de ficción, la autoayuda y la historia. En Perú como ya dijimos, la pedagogía y la educación concentran la gran mayoría de las preferencias; a este género le siguen la historia y la autoayuda. (Tenti 2005: 247)

La opción “otros” en Bogotá arrojó mayoritariamente libros científicos (33%), de pedagogía y religiosos. La poesía representa un bajo porcentaje (8,9%), repartido equitativamente en todos los grupos de edad. El cuento,

en cambio, es un género que sí tiene mucha aceptación, sobre todo entre los mayores de 50 años, que por cierto leerían más autoayuda (38,1%) que los jóvenes (26,9%). Estos últimos tampoco prefieren las biografías y son los que más comprarían libros académicos. Quienes menos responden esta pregunta son los mayores de 51 años, con 2,5%, superior al 1,8% promedio.

La distribución por género proporciona información de interés. El ensayo sería preferido por un 9,8% de hombres y el 5,1% de mujeres, con casi los mismos puntos porcentuales de diferencia en el género de libros académicos. La opción “otro” fue en cambio más escogida por hombres que por mujeres (Anexo 4, Tablas 9.4 y 9.5).

La anterior información indicaba los gustos potenciales de los profesores. Ahora observemos la relación con los géneros que efectivamente se consumen. Ante la pregunta por los libros que más han disfrutado en los últimos dos años, las novelas obtienen el primer lugar con 28,7%. Les siguen los libros de autoayuda (14,7%) y pedagogía (13,5%). Según los rangos de edad, cambiaron los comportamientos respecto a la lectura efectiva. Los docentes entre los 31 y los 40 años son buenos lectores y se encuentran en casi todos los géneros; incluso son quienes más leen ensayo y literatura de testimonio. Los mayores de 51 presentan el mayor nivel de lectura, pues llegan al 14%, y son por ejemplo los únicos que leen sobre temas relacionados con la tolerancia escolar (Anexo 4, Tabla 9.2).

Realizamos la revisión de todos los títulos literarios mencionados entre sus preferencias, y aunque en realidad no podemos obtener datos estadísticos cerrados ni significativos, pues son más de cuatro mil títulos diferentes, nos arriesgamos a formular unas hipótesis sobre la literatura consumida por los profesores del Distrito.

Los docentes concentran su lectura en la literatura nacional. El libro con más apariciones es *Cien años de soledad* y García Márquez es, en general, el autor más leído, del que se encuentran varios títulos (desde *Ojos de perro azul* hasta *Memoria de mis putas tristes*). Otro colombiano que sale bien librado en los índices de lectura docente es William Ospina. Aunque su nombre no aparece mucho, varios de sus libros no cesan de figurar: *El país de la canela*, *Ursúa*, *¿Dónde está la franja amarilla?*, entre otros. Germán Castro Caicedo tiene varias menciones, así como *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince.

En realidad no hay menciones significativas de literatura canónica, exceptuando algunas apariciones discretas de rusos (Tolstoi, Dostoievski), y europeos del siglo XX, como Kafka y Camus. La aparición norteamericana

es nimia, con algunos títulos de Hemingway, *La cabaña del tío Tom*, y muy poco nuevo periodismo, Capote y otros. En filosofía tampoco hay gran interés, Aristóteles y Platón tienen alguna mención, y también Kant, con su *Metafísica de las costumbres*. De los premios Nobel de los últimos años, sólo mencionan en pocas oportunidades a Doris Lessing y mucho menos a Orhan Pamuk.

Los docentes no son ajenos a las modas literarias: han leído *best-sellers* de la última década, como la saga *Crepúsculo*, los títulos de Dan Brown (*El código Da Vinci*, *Ángeles y demonios*) y los grandes éxitos de literatura de autoayuda: *¿Quién se ha llevado mi queso?*, *La culpa es de la vaca*, *El vendedor más famoso del mundo*; y, por supuesto, aparecen los más vendidos de Paulo Coelho, *Verónica decide morir* y *El alquimista*. Extraña la poca aparición de autores de Latinoamérica y España.

Son las mujeres quienes se hallan más satisfechas con la literatura consumida. Para los géneros literatura infantil, de testimonio y biografía, ellas conforman en los tres casos más del 85% de quienes eligieron la opción. En temas académicos y de filosofía, la opción es escogida por mujeres y hombres en proporción pareja, cercana al 50%. Y sólo en el género ensayo los hombres las superan, con un 62,5%.

La literatura parece equitativamente recibida a lo largo del territorio y sin distinción de edad o género. Es evidente la coherencia entre lo que se querría leer y lo que en efecto se lee. Existe además una definitiva vecindad con los latinoamericanos; con diferencias de terreno que se alcanzan a comprender, encontramos valoraciones y consumos de mediana similitud. Los profesores se preocupan por consultar literatura referida a su oficio, así como se permiten la tentación de la literatura de ficción y, como lo señalan las tendencias mundiales, consultan autoayuda y otros libros para el divertimento.

La cultura de los docentes

Durante las discusiones de los grupos focales, ante la pregunta por lo que debería ser un buen docente, los estudiantes denunciaron la falta de interés de los profesores en sus alumnos. Uno de ellos expresaba “que es un problema del país, por su falta de cultura, puesto que los docentes no sólo deberían enseñar la materia sino también deberían enseñar a ser personas cultas y respetuosas”, lo que refuerza la tesis de una misión educativa que va más allá del adiestramiento en conocimientos. Por ello, vale la pena inquirir por el concepto que los docentes tienen de cultura y

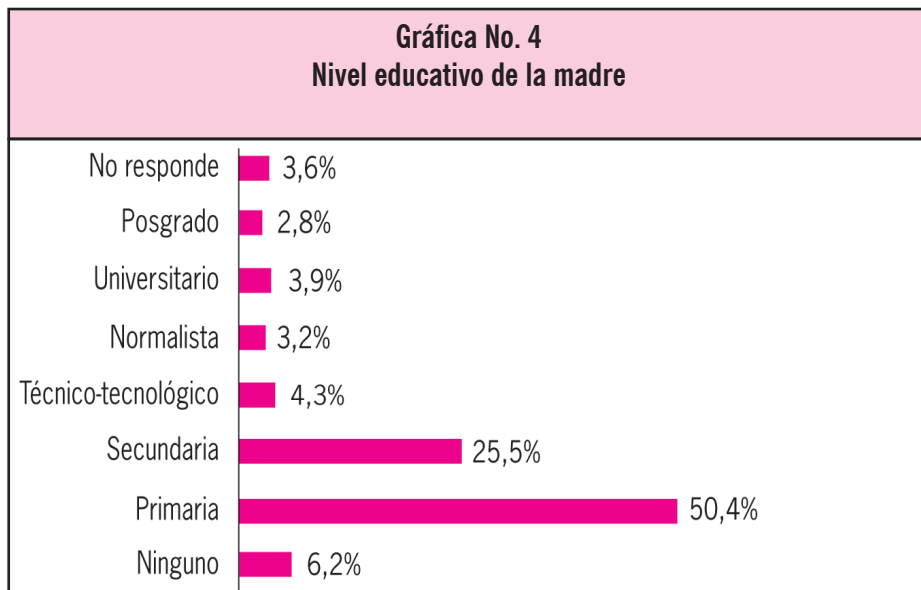
por lo que consolida su capital cultural.

Según Bourdieu, los diferentes actores sociales se encuentran situados dentro de una serie de relaciones sociales que se cristalizan en un *campo de poder*. En este campo se despliegan sus diferentes relaciones de fuerza, así como sus estrategias. En ese sentido, un campo de poder es un campo de luchas —relativamente definido— “donde los agentes e instituciones, que tienen en común el poseer un capital específico [...] se enfrentan desplegando estrategias destinadas a conservar o transformar esta relación” (Bourdieu 1993: 391). Uno de los elementos —que es motivo de lucha— dentro de estas relaciones de fuerza son los *capitales*, los cuales sustentan los procesos de diferenciación y desigualdad de los actores dentro de un campo determinado.

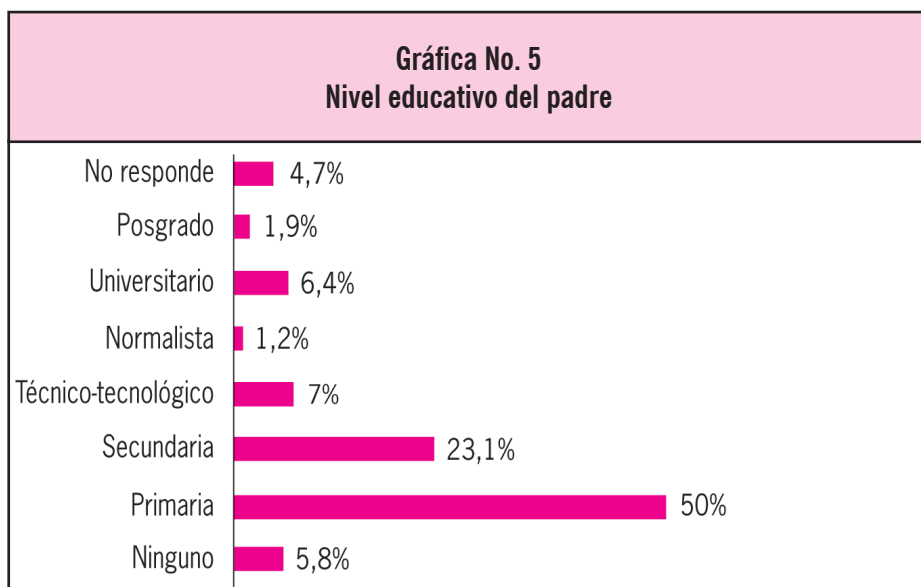
Desde esta perspectiva teórica, el *capital cultural* de los docentes es un crisol de condiciones que estructuran la forma en la que éstos se relacionan con la cultura. Así, su *capital cultural* no sólo designa un estado objetivado o acumulable —como es el caso del capital económico, identificable con el capital *dinero*—, sino que sobre todo supone “un carácter incorporado, ya que implica la interiorización del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación de un orden específico a lo largo del tiempo” (Téllez 2002: 75). De manera que este capital está conformado tanto por posesiones y herencias (simbólicas y materiales), como por el uso que de ellas se hace.

Como se expuso en el primer capítulo, el cuerpo docente está conformado en su gran mayoría por personas nacidas en ámbitos urbanos (85,8%) y sólo un 12% nacieron en el campo, es decir, que sus padres vivían también en contextos urbanos. Al indagar por el nivel educativo de padres y madres de los docentes, se evidencia una progresión generacional; como se observa en las Gráficas 4 y 5, la mitad de los progenitores de los docentes solamente contaron con instrucción primaria, lo que denota un ascenso en el nivel cultural de los profesores respecto de sus padres. Como se vio en capítulos anteriores, casi la mitad de los docentes (48,5%) cuentan con formación universitaria, incluso el 38,6% de ellos realizaron estudios de especialización y gastan parte de sus salarios en educación privada para sus hijos, esto como una inversión en el capital cultural familiar.

Para corroborar la idea de la mejora en el nivel cultural según el cambio generacional, llama la atención notar que, de los padres de profesores mayores de 51 años, un 17,6% no recibieron instrucción escolar alguna y sólo un 0,6% tuvieron estudios de posgrado (de hecho, el 10,4%



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

no respondieron la pregunta, y fueron mayoritariamente las profesoras [84,8%] quienes eligieron esta opción). Mientras que para el caso de los docentes menores de 31 años los valores son inversos: el 10,3% de sus padres tienen estudios de posgrado y sólo un 2,7% no tuvieron ninguna formación (Anexo 4, Tablas 9.3 y 9.4).

La caracterización sociodemográfica de los docentes señala que sus familias perciben ingresos superiores al 47% de la población colombiana, en tanto que un 63% se consideran pertenecientes a la clase media, lo que deja entrever un sector social de mediano privilegio conformado por los educadores, gracias al aprecio de la labor que ejecutan. Sus conocimientos les han otorgado una buena plaza en el espacio social. Al preguntarles por dos palabras con las que relacionan la cultura, el *conocimiento* es la de mayor aparición, con un 27% (Ver Gráfica 6). De lo que se puede inferir que dicho conocimiento configura, para los docentes, buena parte de su capital cultural. Al desagregar la pregunta encontramos otros datos interesantes.

La segunda expresión de mayor aparición es *actividades artísticas* (15,2%). Los profesores menores de 31 años eligen en porcentajes similares los términos *conocimiento*, *tradición* y *actividades artísticas*, con valores cercanos al 25%. Y son, por supuesto, los de mayor edad quienes ponderan esta relación de conocimiento-cultura (38%). Entre las personas mayores de 48 años hay una marcada tendencia (24%) a asociar cultura con *turismo*. También los mayores de 51 años son quienes más relacionan la cultura con el *progreso* (8%) y quienes más se negaron



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

a responder la pregunta (22,6). Por último, vale la pena decir que son en mayor medida las mujeres (80,2) las que asocian cultura y turismo.

Otro aspecto importante al determinar el capital cultural de una población es la amplitud de su horizonte geográfico. A propósito del horizonte local, vale hacer referencia a la Encuesta de Cultura Escolar (ECE) (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED 2007b), cuyo propósito fue evaluar el estado de las estrategias educativas adelantadas por el Distrito en la comunidad educativa; uno de los programas evaluados fue Escuela-Ciudad-Escuela. La ciudad se configura como fuente de contenidos para el aula, es bien calificada por los acudientes y la ciudadanía, en contraste con la mala calificación de estudiantes y maestros, que no la encuentran tan conveniente. Los estudiantes porque son los testigos y calificadores más objetivos del impacto de la iniciativa. Los maestros, que en general demuestran conocer la ciudad, pero no logran extender este conocimiento al salón de clase, y se abstienen de usar estos lugares que conocen para salidas pedagógicas¹.

De la planta total de docentes, el 67% no han salido del país y un 30% sí lo han hecho. Aparecen en la respuesta 58 países, y son Venezuela (15,29%), Ecuador (12,01%), Estados Unidos (10,58%) y Cuba (7,03%) los más visitados. Los docentes viajeros tienen cierta distribución etaria: un cuarto de los visitantes a Norteamérica tienen más de 48 años; así como otro cuarto de quienes visitan Ecuador se encuentran en el rango de los 32 a los 47 años. Los visitantes a Venezuela se reparten por todo el espectro de edad, casi siempre rodeando el 30%, es decir, que cerca de un tercio de los viajeros de todas las edades eligen este país como destino. Los docentes se desenvuelven sobre todo en el contexto latinoamericano, y se desplazan equitativamente en dirección centro y sur del continente, dada la posición geográfica del país, y generalmente en plan de turismo. Ver Gráfica 7.

La distribución por sexo en los maestros oficiales es de tres mujeres por cada hombre, proporción que casi se replica en los docentes turistas, de los cuales el 78,1% son mujeres y el 21,3% son hombres. Cuba es un país

1. Los maestros demuestran temor y falta de preparación para ser promotores de la iniciativa de sacar a los estudiantes a la ciudad —el temor es en absoluto comprensible—. Si bien los estudiantes pueden diversificar ampliamente sus conocimientos con salidas a la ciudad, esta responsabilidad no puede recaer exclusivamente sobre los maestros. El profesor debe conjugar en el aula la información que arrojan la ciudad y los planes académicos; pero el trabajo en el campo, en la ruidosa y aglomerada ciudad, estará a cargo de profesionales en logística y temas urbanos, preparados para el manejo de grupos en calle, de manera que el aprendizaje de la ciudad les ocurra a profesores y alumnos. En ese sentido habría que disponer de los recursos para brindar programas de calidad y diversificar el negocio de la educación, de forma que dé más empleo y sea de mejor calidad.

predominantemente visitado por las profesoras; viajan cuatro mujeres por cada hombre por cuestiones de negocios y por temas vinculados con la docencia. La relación es de 92,4% a 7,6% en los hombres.

Otra pregunta que se incluyó en la EDB 2009 estuvo referida a las ciudades de Colombia que conocían mucho, algo o poco. Los resultados en realidad no sorprenden. Las ciudades más conocidas por los maestros son Cartagena (68,8%), Ibagué (68,2%) y Medellín (61,1%). Para el caso de Cartagena, por ejemplo, quienes más dicen conocerla son los mayores de 50 años. Los jóvenes conocen menos las ciudades, por supuesto con algunas excepciones. Esto debido seguramente a que a lo largo de sus vidas los profesores mayores han tenido oportunidad de realizar viajes e incluso estancias en otras ciudades del país, por motivos de trabajo o disfrute, dados los privilegios de su salario y los largos periodos de vacaciones.

Un último aspecto que hemos incluido en la medición del capital cultural de los docentes es el tema concerniente a la transformación pedagógica que incluye dominio de idiomas y manejo de tecnología, por ser competencias fundamentales en los procesos de comunicación globales y mediáticos. De hecho, en la revisión de prensa realizada para esta investigación la única entrada que reportaba datos sobre la cultura de los maestros fueron las noticias publicadas a propósito del dominio de los idiomas:



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

8 de junio de 2009

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5386467>

Esta noticia anuncia el segundo examen de exploración del nivel de inglés de los docentes de las escuelas públicas. El primer examen hecho en el 2008 arrojó resultados muy pobres: de 11.000 evaluados 6.000 quedaron en los niveles más bajos. Esta segunda prueba es voluntaria, y se planeó hacerla el 26 de julio de 2009. La razón principal es que a los docentes no se les requiere el manejo del inglés para ejercer la docencia.

5 de junio de 2009

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5368968>

Un docente de Fontibón da cuenta de los resultados positivos que ha dado un programa de bilingüismo coordinado entre la SED y el British Council, en el que se capacita a los docentes en inglés para mejorar su experiencia en las aulas. El programa no sólo se enfoca en el contenido de currículos sino también en la formación en diferentes estrategias en clase, diferentes dinámicas en métodos de enseñanza. El convenio con escuelas de Fontibón ha hecho que las clases de inglés mejoren para los estudiantes.

26 de agosto de 2009

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3586759>

El énfasis que está dando la Alcaldía de Bogotá al programa de bilingüismo ha incrementado desde 2006 el número de docentes licenciados en lenguajes extranjeros a 2.927. La noticia es la implementación de cursos adicionales los días sábados de francés o inglés en 16 instituciones educativas. Cuando se implementó el programa, la ausencia de docentes capacitados era el obstáculo más grande con el que se enfrentaba. Desde el 2004, 6.528 profesores se han capacitado en una segunda lengua bajo marcos de educación europeos, y como adición la SED ha implementado programas de capacitación a docentes para que enseñen en lengua extranjera otras áreas. (Ver Tabla 3).

Según la EDB 2009, la mitad de los docentes califican su escritura, lectura y dicción del idioma inglés como regular; menos del 20% de los docentes consideran bueno su nivel; y casi el 30% de ellos reportan un mal dominio.

Tabla 3 Dominio de idiomas 2009							
Inglés	Escribe	Lee	Habla	Francés	Escribe	Lee	Habla
Bien	17,3%	19,6%	11,1%	Bien	3,2%	3,7%	2,0%
Regular	49,7%	51,0%	45,1%	Regular	11,0%	12,1%	10,7%
Mal	25,3%	21,7%	36,1%	Mal	36,2%	34,6%	37,7%
No Responde	7,7%	7,7%	7,7%	No Responde	49,6%	49,6%	49,6%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Respecto al francés, la mitad de los profesores prefieren no responder la pregunta. Y en este punto se afina el mayor desafío de la cultura educativa del Distrito. Se pretende que el manejo de idiomas deje de ser monopolio de los altos niveles socioeconómicos. Esto requiere tanto educación en filología para quienes se ocupen de enseñar la materia, como un colosal trabajo cultural dirigido desde la educación para hacer menos insondables las distancias que nos separan del resto del mundo.

Maestros en-red

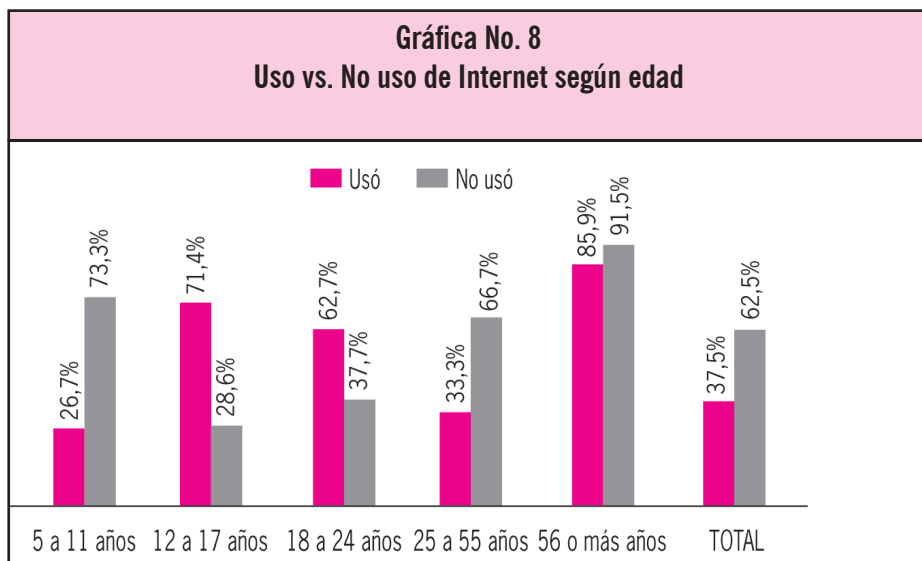
En la actualidad, la velocidad de la información y la facilidad para comunicarse son factores determinantes en el establecimiento del capital cultural, puesto que las posibilidades de exposición y manejo de los saberes específicos, en muchos casos, se dan a nivel virtual, y en la trama de relaciones globales con el planeta entero, sin moverse de una silla en la que otrora fuera la alejadísima Bogotá. Es por ello que desde hace un tiempo existe la preocupación desde el Estado por conocer el grado de dominio y cercanía de la población a las TIC (tecnologías de información y comunicación). Es sorprendente ver, por ejemplo, el vertiginoso aumento en Colombia del uso de teléfonos celulares (pasó de 17,7% en 2003 a 83,8% en 2008) y de DVD (de 2,2% a 47,1%, en el mismo periodo) (DANE 2009).

Las variaciones para tecnologías relacionadas con el tráfico de información, uso de computador e Internet no son tan alentadoras. En 2008, el 46,4% de los hogares a nivel nacional y el 55,9% para Bogotá contaban con una terminal de computador en casa. Los hogares en el país con acceso a la Red llegaron apenas al 12,8% de la población (16,4% en cabecera municipal). Sin embargo, el 62,5% de la población nacional

dice usar Internet, en distintos grados según su edad y ocupación (Ver Gráfica 8). Se puede observar que un 33% de las personas entre 25 y 55 años (rango de la encuesta de docentes) usan Internet.

La Encuesta Bienal de Culturas Públicas de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas 2009) reveló que un 57,71% de los bogotanos dicen usar Internet. De ellos, el 38,3% lo hacen desde la casa, el 8,49% desde el trabajo y el 22,11% desde lugares públicos, como un café Internet, sin diferencias significativas entre mujeres y hombres (29,18% y 28,53%, respectivamente).

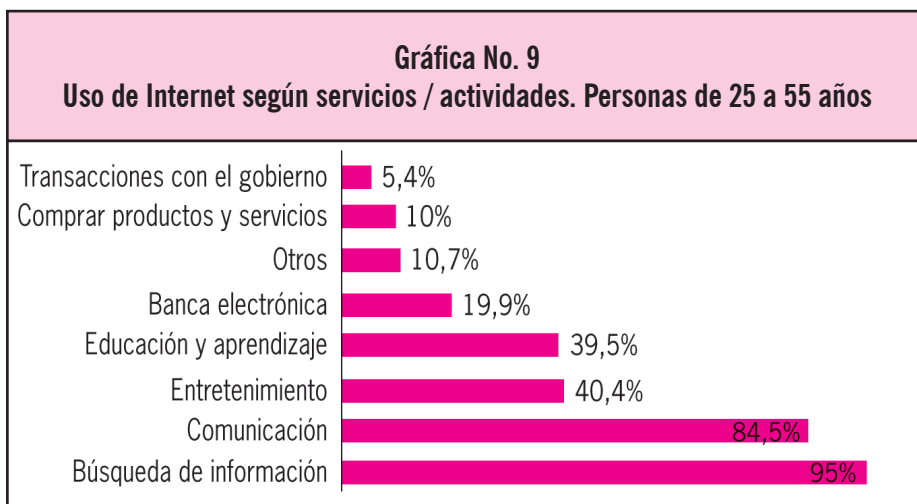
Contemplando a los docentes bogotanos dentro del contexto nacional y local, en su gran mayoría pertenecen a ese 33,3% nacional que hacen uso de la Red. De hecho, el 85% de los maestros bogotanos tienen computador, sólo un 11% no tienen, y el porcentaje de quienes cuentan con Internet en su hogar asciende al 72% de la planta docente distrital. Esta información apoya la idea de que, sin ser el sector más privilegiado económicamente, los maestros tienen una posición muy favorable en el campo de lo cultural, y por ende en lo social. Lo demuestran las cifras (Ver Gráfica 9). Basta comparar los niveles de tenencia de Internet en Colombia con el índice revelado por la encuesta. Los profesores cuentan con herramientas para acceder al incesante universo de información circulante en la Red, de nuevos “navegadores” en las corrientes del mundo de hoy. Sin embargo,



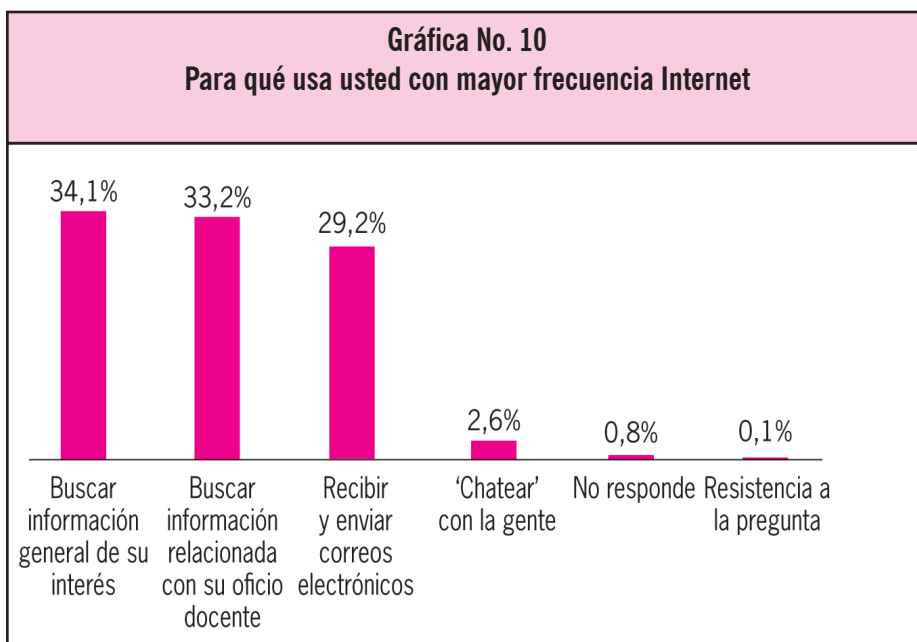
Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

sería ideal que la totalidad de los docentes contaran con equipos conectados para su uso.

No obstante, es en realidad escaso lo que sabemos en cuanto al uso que los docentes le dan a la herramienta Internet, al acceso a *blogs* o fuentes de información nacional y extranjera, a afiliación a redes sociales, trámites burocráticos o comerciales, páginas para adultos, mp3, chat, etcétera. Esta



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN



Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

entrada permitiría observar diferencias con los motivos de consulta de la ciudad y el continente. (Ver Gráfica 10).

El índice de conectividad a Internet de los maestros bogotanos indica la proliferación de actividades en red de poca sofisticación: correo electrónico, enciclopedias en línea, portales de información. Aún no tenemos datos sobre los índices de descarga, por ejemplo, los videos que suben o bajan, o las redes sociales reactivadas en lo real gracias a lo virtual. En el campo de la circulación y difusión de trabajos académicos y artísticos, la producción de los docentes es bastante escasa. (Ver Tabla 4).

Tabla 4			
Publicaciones de docentes en los últimos 5 años, 2009			
		%	Número
Libros	Un libro	5,8	1.744
	Entre dos y cinco libros	0,9	276
	Entre seis y diez libros	0,2	61
	No responde	93,1	28.070
	Total	100,0	30.151
		%	Número
Capítulos de libros	Un capítulo de libro	3,6	1.084
	Entre dos y cinco capítulos de libro	1,2	357
	Entre seis y diez capítulos de libros	0,4	135
	No responde	94,8	28.574
	Total	100,0	30.151
		%	Número
Artículos en periódicos	Un artículo de periódico	12,7	3.827
	Entre dos y cinco artículos de periódico	5,1	1.526
	Entre seis y diez artículos de periódico	0,7	199
	No responde	81,5	24.558
	Muchos	0,1	28
	Varios	0,0	13
	Total	100,0	30.151

Continua

Tabla 4
Publicaciones de docentes en los últimos 5 años, 2009 (Continuación)

		%	Número
Programas de multimedia	Un programa multimedia	6,9	2.078
	Entre dos y cinco programas multimedia	1,3	396
	Entre seis y diez programas multimedia	0,3	81
	No responde	91,5	27.584
	Muchos	0,0	12
	Total	100,0	30.151
Juegos		%	Número
	Un juego	13,1	3.948
	Entre dos y cinco juegos	3,9	1.174
	Entre seis y diez juegos	0,9	278
	No responde	81,9	24.707
	Muchos	0,1	23
	Varios	0,1	20
	Total	100,0	30.151
Producción en contenidos virtuales		%	Número
	Un contenido virtual	10,4	3.128
	Entre dos y cinco contenidos virtuales	2,9	862
	Entre seis y diez contenidos virtuales	0,9	286
	No responde	85,8	25.863
	Varios	0,0	12
	Total	100,0	30.151

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Nótese la renuencia de los maestros a responder preguntas concernientes a sus publicaciones. Si bien la labor pedagógica no depende de la cantidad de libros o artículos publicados, los altos porcentajes que en las diferentes secciones negaron su respuesta ponen en evidencia una crucial ruptura en la comunicación entre los docentes y otros grupos sociales. En los últimos cinco años lo que más han publicado los maestros son experiencias pedagógicas particulares (30,3%), seguido de *juegos*, con 13,1%. Este fenómeno se justifica con el poco tiempo del que disponen los maestros

para actividades extras a la docencia, junto con la poca promoción de publicar como ejercicio de diálogo educativo.

Al considerar los campos de saber más importantes para la labor educativa, la pedagogía obtiene un 33,6%, y se ubica en el primer lugar. No obstante, lo que hemos considerado un diálogo trans o interdisciplinar tiene un tercer lugar en la grilla. Según esta jerarquía, lo más importante es saber enseñar, estar dotado con las suficientes herramientas técnicas o dadas por la experiencia para ejercer la enseñanza sin contratiempos; luego, saber de lo que enseña; y, por último, poseer cierto nivel de conocimiento en otras materias que permita extender los dominios de aquella que le ocupa. Comprender los saberes específicos como pilares de una cultura que se transmite —en vivo y en directo— transforma la educación en testigo activo del aprendizaje histórico. Según los maestros distribuyan su preocupación entre cómo enseñar, qué enseñar y para qué hacerlo, habrá diferencias de modelos educativos y la construcción de lo que pudiera llamarse la cultura educativa. (Ver Tabla 5).

Tabla 5		
Campos de saber pertinentes a la labor docente		
Campos del Saber	Número	%
La(s) disciplina(s) que enseña	13.562	22,5%
La pedagogía	20.237	33,6%
Una perspectiva inter o transdisciplinaria	9.966	16,5%

Fuente: EDB 2009. IDEP-UN

Podemos concluir sobre los consumos culturales de los docentes y el uso de su tiempo libre que sí existe un espectro especial dentro del que se enmarcan los profesionales de la educación en Bogotá. Aunque su jornada laboral capta gran parte de su tiempo durante la semana, se subsana con las temporadas de vacaciones que, como se vio, están dedicadas a asuntos personales y al turismo. Los docentes en este sentido gozan de posibilidades y tiempo para su desarrollo extralaboral, posibilidad que, como dijimos al principio, cualifica la labor que ejecutan.

Aun sin encender las alarmas, el consumo cultural de los docentes es muy escaso. Según las cifras consultadas y obtenidas por este estudio, su actividad cultural es menor que la del resto de la población bogotana, en lectura de libros, consumos de música, cine y teatro. Y aunque se trata de un gremio tan activo e importante para el desarrollo social, no hay una

preocupación por generar publicaciones o medios de comunicación que expresen sus opiniones e incentiven el diálogo con otros sectores sociales.

Es necesario obtener información sobre el uso que dan los docentes al sistema de bibliotecas distritales, o a la de cada institución. Los profesores son una población privilegiada en la divulgación cultural y el uso de estos espacios. La medición y promoción de este aspecto evita que se pierda el terreno abonado. La ECE 2007 reveló que tanto estudiantes como maestros están satisfechos con la red de bibliotecas públicas, sin embargo son más usadas por estudiantes que por profesores, y las maestras las utilizan aún menos que los maestros. “Dados los puntajes se observa que los maestros en general acuden frecuentemente a la red de bibliotecas públicas, y que los que con mayor frecuencia visitan dichas bibliotecas son maestros hombres, entre 31 y 50 años, que residen en barrios ubicados en estratos del 2 al 4, que trabajan en instituciones oficiales en concesión y que enseñan en el nivel educativo de media vocacional” (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2007b: 35; Informe maestros).

Durante la última década se ha privilegiado el tema de la transformación pedagógica, cuyos lineamientos son la implementación de una lengua extranjera, la inclusión de los medios de comunicación en los temas tratados en el aula y el uso de las tecnologías de información. Como sucede en casi todos los temas de la ECE 2007, se deja ver un alto grado de complacencia y falta de autocrítica. Mientras que los maestros califican sus labores respecto a estos temas de transformación como aceptables, los alumnos (principales interesados y jueces en el tema) califican con menos de 50 puntos sobre 100 el trabajo de sus profesores. Se ha dicho bastante, pero vale la pena reiterarlo: la transformación pedagógica, es decir, la introducción de procesos de modernización técnica y tecnológica en el aula de clase es fundamental en la cualificación de los procesos educativos. Un maestro con amplio capital cultural, conocimiento de idiomas, manejo de la web, conocimiento audiovisual, es un profesor con mayor credibilidad y generador de más apertura en los muchachos, pues aprendiendo su lenguaje demuestra el interés en sus procesos de educación.

Por último, el llamado *cosmopolitismo* es un problema general del país. Por ello los maestros piden políticas extensivas de ayuda y promoción de los intercambios culturales, que refuercen su arsenal docente y el dominio de idiomas, entre otros. Durante 2009, la SED comisionó a cerca de 350 maestros para viajes al extranjero, con propósitos complementarios a su formación. El país más visitado fue

Canadá, donde se realizaron casi 70 cursos de idiomas para profesores del Distrito. Los gastos de desplazamiento fueron en buena parte de los casos financiados por las cooperativas de maestros Codema y Canapro, y algunos por el Icetex. La segunda nación en visitas (56) fue España, a la que le siguen Francia y Gran Bretaña. Sorprende positivamente una docena de cursos de mandarín tomados por maestros en Nankay, China (Anexo 3, Tabla 9.1).

Existe una preocupación social general por promover el bilingüismo y el uso de tecnologías de la información. Según los propios maestros, el dominio de inglés *no* es bajo en el gremio, pues ha mejorado vertiginosamente en los últimos años, sin descontar con ello el monumental trabajo que les espera en esta materia. Para esta responsabilidad requieren mayor compromiso y exigencia en las universidades formadoras de maestros, pues luego de su etapa de formación se dificulta aún más el aprendizaje de una segunda lengua.

Gran parte de los esfuerzos en actualización están dirigidos a la formación de maestros, quienes, como vimos, se encuentran muy familiarizados con el uso de Internet y en general cuentan con las plataformas y los hábitos de conexión a la Red. Los maestros piden facilidades para acceder al mercado tecnológico, “combos” especiales para maestros o similares. Se requiere además información más pormenorizada acerca del consumo de Internet, blogs y páginas consultadas, cargas y descargas de la Red.

Se espera que las próximas administraciones no descuiden el sendero labrado, que sigan promoviéndose los estímulos para la formación de maestros, privilegios por cursar doctorados, o facilidades para los intercambios internacionales. Así como que en las escuelas se continúe con las iniciativas de modernización y tecnologización con el propósito de edificar un sistema educativo más completo y de mejor calidad.



Conclusiones

Perfil sociodemográfico

La gran mayoría de los docentes son de origen urbano; predominan los bogotanos y cundinamarqueses. En la planta docente hay personas de casi todas las regiones del país y muy pocos extranjeros.

Por cada siete mujeres, hay tres hombres. La proporción de hombres es mayor en la educación media y técnica. En los dos últimos años ha habido un leve aumento de hombres en la planta docente, especialmente en la educación secundaria.

Predominan los docentes mayores de 40 años. La renovación generacional parece lenta, aunque seguramente se acelerará en los próximos cinco años, lapso en el que por lo menos una tercera parte de los docentes tendrían la edad para pensionarse (55 años o más).

La mayoría tienen unión conyugal vigente (45%, casados; 15%, en unión libre). El 58% son jefes de hogar. Predominan las familias nucleares. El promedio de miembros por hogar es de 2,7. De los integrantes de las familias de los docentes, el 69% trabajan y el 70% estudian; de éstos, un 40% estudian en instituciones privadas.

Por ingresos familiares y salarios, los docentes se ubican en niveles medios y altos de la escala nacional de ingresos. Dos terceras partes tienen vivienda propia. La mayoría pagan servicios con tarifas de estratos 2 y 3.

Los docentes se consideran de clase media. En comparación con la situación de sus padres, la mayoría creen que han progresado y son optimistas respecto de su futuro económico.

En comparación con los docentes de Argentina, Perú y Uruguay, los de Bogotá tienen mejores ingresos, son más liberales en cuanto a las relaciones conyugales y parecen gozar de mayor prestigio social.

Perfil académico y profesional

En la última década se observa una tendencia al incremento del porcentaje de hombres que ingresan al cuerpo docente público de la ciudad, tendencia modesta que, de mantenerse, no afectaría el predominio de las mujeres. Se trata de un cuerpo docente experimentado en el oficio, aunque en la última década ha habido un relevo generacional importante. En los niveles de preescolar y primaria, hay una proporción más alta de mujeres que en la secundaria. La mayoría de los docentes iniciaron su carrera en colegios privados, a diferencia de otros países de América Latina, donde la mayoría de los docentes enseñaron por vez primera en colegios públicos.

Una tercera parte de los docentes de Bogotá realizaron sus estudios secundarios en escuelas normales y un 40% terminaron sus estudios de secundaria en colegios privados, y de éstos un porcentaje similar en instituciones religiosas. Aunque la mitad de los docentes tienen estudios de posgrado, son pocos los que culminaron programas de maestría y doctorado. Sin embargo, en los últimos años se ha multiplicado por seis el número de los que han obtenido títulos de doctorado. El interés de los docentes por actualizarse también se advierte en su asistencia a cursos de formación en el ejercicio de la docencia. Pero existen dudas sobre la pertinencia de algunos de los cursos elegidos por ellos en lo tocante a los temas y las prácticas principales del oficio.

Es preocupante el bajo porcentaje de los docentes que dicen dominar un segundo idioma. Y, por la importancia del computador y la Internet en los procesos de investigación y enseñanza contemporáneos, preocupa que todavía haya docentes que carecen de estos medios en su hogar.

Los docentes, principalmente hombres, que enseñan en secundaria tienen un elevado número de cursos y de estudiantes. La carga docente, más las horas que dedican a preparar clases y corregir tareas y exámenes, son un obstáculo para conocer bien a los estudiantes y para participar en activi-

dades pedagógicas, culturales y políticas; así como en grupos y redes de reflexión e investigación pedagógica.

Llama la atención, por otra parte, la alta rotación de los docentes: el 41% dicen haber enseñado en dos o más colegios en los últimos cinco años, situación que afecta más a los jóvenes. Preocupa igualmente que, excepto una minoría, los docentes consideran que los traslados no obedecen a criterios imparciales. Por último, y en consonancia con la hipótesis de que las preocupaciones profesionales de los docentes no se dirigen, en general, hacia temas centrales de su oficio, se constata una alta dispersión temática en cuanto a los grupos y redes de reflexión e investigación en los que participan.

Percepciones y actitudes sobre la práctica docente

Contra opiniones negativas bastante generalizadas acerca de los docentes, la EDB 2009 muestra que éstos tienden a valorar positivamente su oficio. La gran mayoría dicen haber escogido la docencia por razones altruistas o de interés por el oficio; lejos de evidenciarse un malestar generalizado, la mayoría se sienten satisfechos con su oficio, y en particular las mujeres, lo cual podría explicarse porque una considerable proporción de maestras enseñan en preescolar y primaria, niveles en los que las relaciones con los alumnos son mucho menos conflictivas que en la secundaria. Se observa, además, una leve tendencia a una menor satisfacción de los más jóvenes, y de los que están adscritos al nuevo Estatuto Docente.

En cuanto a las formas de valorar lo que aprenden los estudiantes, los docentes expresaron una clara identificación con enfoques pedagógicos modernos y contemporáneos (94%). En cambio, los que dijeron conocer más las teorías clásicas son pocos. La mayoría conocen mejor las teorías constructivistas y menos de la mitad las teorías postcognitivo-estructuralistas. Teniendo en cuenta la importancia que le asignan los docentes a la dimensión emotiva de los estudiantes, sorprende el bajísimo porcentaje que conocen teorías que la privilegien.

Respecto a las razones de malestar, la mayoría lo relacionan con factores distintos a sus prácticas de enseñanza. Las principales razones que les generan malestar son: desinterés de los padres de familia, salarios y condiciones laborales, problemas con el rector y sus colegas, falta de recursos y deficiente infraestructura de los colegios. No obstante, algunos adujeron razones directamente asociadas con el oficio, como

el irrespeto y el bajo rendimiento académico de los estudiantes y las políticas y regulaciones estatales.

Entre los recuerdos de experiencias gratas, casi la mitad mencionaron asuntos directamente relacionados con su labor como docentes; y cerca de un tercio mencionaron el reconocimiento a su labor por parte de miembros de la comunidad educativa.

Como experiencias amargas, el 40% mencionaron conflictos o problemas con estudiantes y colegas. Y otro tanto el desinterés académico de los estudiantes. En cambio, es significativamente bajo el porcentaje de docentes que asocian las experiencias amargas a las políticas educativas.

En el tema de las regulaciones estatales y la autonomía de los maestros, con excepción de la evaluación de los estudiantes, tema sobre el cual la mayoría consideran que debe haber mayor autonomía del docente, son más los que consideran adecuados los actuales niveles de regulación de los métodos pedagógicos, los estándares de competencias y las asignaturas a enseñar. Y entre los que consideran como inadecuadas las actuales regulaciones estatales, predominan los que desean mayor autonomía. En general, sobre estos temas, en comparación con los docentes de Brasil, Perú, Uruguay y Argentina, los de Bogotá desearían más autonomía.

Los docentes están mayoritariamente de acuerdo con abordar cuatro temas “no canónicos” que actualmente se enseñan en las escuelas: educación sexual, prevención del consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, manejo de las emociones y preparación para el trabajo. También son mayoría los que consideran que se deben enseñar habilidades para vivir bien y análisis de los medios masivos de comunicación. En cambio, menos de la mitad opinan que en los colegios se debe analizar los siguientes temas: el conflicto armado que vive el país, las culturas juveniles y la religión.

Para los docentes los campos de saber de mayor importancia para su oficio son, en orden de mayor a menor: la pedagogía, las disciplinas que enseñan y una perspectiva inter o transdisciplinaria. La psicología sólo fue mencionada por un 9%, lo cual indica que esta disciplina está perdiendo el dominio que tuvo en el pasado. Curiosamente no se presentaron diferencias significativas en estas escogencias entre los docentes del nuevo y del antiguo Estatuto Docente.

En cuanto a los factores que más inciden en buenas prácticas de enseñanza, al parecer tiene mayor peso lo que se aprende en el ejercicio mismo

de la docencia que la formación académica recibida por los maestros y maestras antes de iniciar su carrera docente.

La EDB 2009 corrobora lo dicho en otros estudios sobre la escisión entre teoría y práctica en el oficio docente, escisión en la que parece tener especial incidencia el tipo de formación que se imparte en las escuelas normales y las facultades de educación. Esta tendencia se constata en la discrepancia entre las respuestas de los docentes a la pregunta sobre las teorías que más conocen y a la pregunta sobre los textos pedagógicos de referencia para la enseñanza.

Percepciones de los docentes sobre los estudiantes, los colegios y la educación pública

Los docentes tienen percepciones bastante convencionales sobre los ámbitos del aprendizaje. En cuanto a las seis capacidades sobre las que se indagó, consideran que los estudiantes aprenden más en la escuela y la familia que en otros ámbitos. Sin embargo, la mayoría creen que los estudiantes aprenden a dialogar entre ellos y a formar sus deseos por fuera del ámbito escolar.

Aunque, en general, los docentes desestiman la importancia de lo que los estudiantes están aprendiendo de los medios de comunicación, de sus pares y de Internet, perciben que la escuela está dejando de ser el escenario privilegiado de aprendizajes claves. De estos aprendizajes, según los docentes, dos se aprenden más en la escuela: a ser autónomos y a desarrollar conocimientos necesarios para vivir. De todos modos, un porcentaje apreciable consideran que los estudiantes están aprendiendo a desarrollar conocimientos necesarios para vivir y a formar sus deseos a través de los medios de comunicación; a dialogar entre ellos y a formar sus deseos con sus pares; y a desarrollar conocimientos para vivir por medio del Internet. Es importante subrayar que muy pocos consideran que los medios de comunicación e Internet fomentan aprendizajes claves como el desarrollo de hábitos de autodisciplina, la autonomía y el diálogo. Al respecto, parecería estar operando un prejuicio contra estos ámbitos.

Es preocupantemente alta la proporción de docentes que consideran muy difícil enseñar a: estudiantes indígenas (31,3%), estudiantes con capacidades excepcionales (20,8%), desplazados (16,2%) y miembros de culturas juveniles (14,3%). En cambio, son muchos menos los que consideran difícil enseñar a los estudiantes pobres (8%), a los adultos (8,6%) y a

estudiantes afrodescendientes (10,5%). Al parecer, esta diferencia está asociada a que por lo general es más difícil enseñar a personas de las cuales se sabe muy poco.

Un alto porcentaje de docentes consideran que mientras la educación pública está haciendo una mejor labor que la privada en el fomento de la equidad social, la resolución de conflictos sociales y políticos y el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales, la educación privada estaría fomentando más el desarrollo económico del país y la preparación para vivir en un mundo globalizado. Un poco menos de la tercera parte opinan que la educación pública contribuye al desarrollo económico del país, y un poco más de la quinta parte que prepara a los estudiantes para vivir en un mundo globalizado.

De todos modos, la mayoría de los docentes consideran que en sus colegios se desarrollan las siguientes capacidades: creatividad, aplicar lo aprendido, cooperación, pensamiento autónomo, capacidad de argumentación, resolución interdisciplinaria de problemas. En cambio, una minoría considera que en sus colegios se estimula la pasión por el conocimiento.

En las respuestas a dos de cinco prácticas pedagógicas mencionadas en la EDB 2009, la mayoría respondieron que se fomentan, con mucha frecuencia, la participación de los estudiantes en clase y el trabajo en grupo. En las otras tres prácticas fueron mayoría los que respondieron que con alguna o poca frecuencia. Es significativo que estas prácticas —relacionar la enseñanza con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio, desarrollar actividades por fuera del colegio, fomento del conocimiento y uso de las MTIC— exigen salirse del encierro de la escuela, sea en términos físicos o virtuales.

Un alto porcentaje de docentes no respondieron la pregunta sobre la disponibilidad de recursos didácticos en sus colegios. La mayoría de los que sí respondieron consideran que en todos los casos los recursos son insuficientes. Esto es especialmente preocupante en lo que se refiere a los computadores y el acceso a Internet, ya que son muy pocos los estudiantes de los colegios públicos de la ciudad que disponen de estos recursos en sus hogares.

En tres de las cinco frases que se incluyeron en la EDB 2009 sobre la existencia en el colegio de relaciones deseables (entre docentes, docentes y directivos y en la adecuada resolución de conflictos), más del 20% estuvieron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo a ese respecto. En

cambio, la mayoría tiene una percepción positiva sobre la comunicación entre docentes y estudiantes; y el 72% consideran que las relaciones con los padres de familia son armoniosas.

Curiosamente, la percepción sobre la cooperación entre colegas es menos favorable: un 63,6% consideran que hay suficiente cooperación, y un 20,1% que no la hay. Son aún menos los que consideran que la relación entre los docentes y los directivos de los colegios es de mutua cooperación (56,6%).

Valores éticos y cultura cívica

Aun hoy se espera que el maestro sea un modelo moral y un líder cívico o comunitario.

En concordancia con lo prescrito legalmente, y con la tradición, la mayoría de los docentes consideran fundamental inculcar valores morales en los estudiantes; y una cuarta parte le confieren la misma importancia a formar buenos ciudadanos. Tanto para lo primero como para lo segundo, atribuyen especial importancia a los mecanismos tradicionales de socialización: la familia y la escuela. Reconocen, sin embargo, la creciente influencia de los MTIC en la formación de los deseos de los niños, las niñas y los jóvenes.

Confianza

La mayoría de los docentes de ambos sexos dicen confiar mucho o algo en las instancias que dirigen o administran el sistema educativo. Pero confían más en la Secretaría de Educación Distrital que en el Ministerio de Educación Nacional (85% y 66%, respectivamente). Curiosamente, la confianza en instancias administrativas más cercanas al trabajo docente —Cadel y consejo directivo del colegio— es menor que en la Secretaría de Educación (77%).

Habida cuenta de la confianza docente en las entidades rectoras de la educación, cabría indagar por qué la mayoría desconfía de los concursos docentes.

Aunque la gran mayoría (79,5%) dicen confiar mucho o algo en sus alumnos, son más los docentes que no confían del todo en ellos. Como es de esperar, es aún mayor la confianza en los colegas (44,4% confían mucho y 43,6%, algo).

En general, las mujeres muestran más confianza en las instituciones y en los alumnos que los hombres.

Teniendo en cuenta la alta tasa de sindicalización docente (85,5%), sorprende la baja proporción de maestros (18%) que dicen confiar mucho en los sindicatos del magisterio. En esa aparente contradicción parecen influir, de un lado, la poca incidencia que hoy día tienen los sindicatos en la fijación de los salarios; y, de otro, la pérdida de credibilidad y liderazgo de los dirigentes sindicales, especialmente de los que se dedicaron a la política.

Contrario a la idea de que la profesión docente está desprestigiada socialmente, en Bogotá el 63,5% de los habitantes mayores de 13 confían en los maestros (Corporación Visionarios 2009).

Con relación a otros países de América Latina, en Colombia la confianza de los docentes en las entidades que dirigen la educación parece ser mucho mayor.

Tolerancia

La proporción de docentes que se han sentido discriminados alguna vez es mayor que la de los bogotanos mayores de 13 años que han experimentado ese sentimiento (29% y 14,5%). En términos hipotéticos, esta diferencia podría explicarse de un lado por la insistencia en el ámbito educativo en la inclusión social y la no discriminación; de otro lado, podría incidir la baja autoestima de un buen número de docentes, así como el temor de muchas mujeres a ser rechazadas por su aspecto físico.

Las respuestas de los docentes a una serie de frases que ponen de presente prejuicios sugieren actitudes de intolerancia frente a la libertad de cultos (22% están de acuerdo con que la libertad de cultos va en detrimento de los valores colombianos); y al homosexualismo (10% están de acuerdo con que los médicos deberían investigar las causas del homosexualismo, para evitar que sigan naciendo homosexuales). Más aún: las manifestaciones de homosexualismo en público son una de las conductas de los estudiantes que los docentes rechazan más. En cambio, se muestran más tolerantes con las diferencias raciales, los enfermos de sida, los ex drogadictos y las mujeres que hacen política.

Solidaridad

El magisterio ha sido, históricamente, un gremio muy solidario, no sólo internamente sino con las causas de los asalariados en general. Si bien esa tradición se expresa en la disposición de los docentes bogotanos a solidarizarse, por ejemplo, con los colombianos secuestrados por grupos armados, una alta proporción de ellos no sabrían qué hacer si tuvieran que escoger entre una acción de solidaridad con estas personas, o con sus colegas de otra región del país. También es significativo el porcentaje de los que se muestran indiferentes o no responden preguntas orientadas a indagar sus valores y su cultura cívica.

Opinión sobre las leyes y algunos comportamientos

La mayoría de los docentes no están de acuerdo con la frase “las leyes expresan la voluntad de la mayoría”. Tampoco están de acuerdo con que “en general las leyes son justas, aunque tienen sus deslices”. En cambio, sí están de acuerdo con el precepto de la obligatoriedad de la ley, independientemente de las circunstancias. Posiblemente el desacuerdo con las dos primeras frases tiene que ver más con posiciones adversas al régimen político colombiano que con convicciones antidemocráticas o contrarias al Estado de derecho. En cualquier caso, la formación de los docentes en temas constitucionales y legales no parece ser suficientemente sólida.

En general, los docentes bogotanos juzgan con severidad las conductas transgresoras de normas de comportamiento en el ámbito público o que desconocen el interés general. Por ejemplo, la mayoría califican como inadmisibles pasarse el semáforo en rojo, eludir o evadir el pago de impuestos, pagar dinero o dar regalos a funcionarios públicos a cambio de favores y simular enfermedad para no ir al trabajo. En esta materia, los docentes bogotanos se parecen más a los argentinos que a los brasileños, e incluso muestran mayor conciencia de la importancia del pago de impuestos, aspecto que también sobresale en la cultura de los bogotanos.

Respecto a conductas rechazadas social o moralmente, como sostener relaciones con una persona casada o fumar marihuana ocasionalmente, llama la atención, en primer lugar, la alta proporción de docentes que se declaran indiferentes: 45,5 %, en el primer caso; 22%, en el segundo. No cabe duda, por lo demás, de que las maestras son más severas que los maestros a la hora de juzgar relaciones sexuales no tradicionales o no convencionales. Se advierte, por otra parte, que en materia de relaciones

sexuales los docentes más liberales, o menos tradicionales, son los uruguayos, los argentinos, los brasileños y los bogotanos. En cambio, los peruanos parecen bastante conservadores.

Autoimagen e imagen pública

La opinión que tienen los docentes sobre su imagen pública no es muy positiva. Sólo en relación con tres grupos —estudiantes, padres de familia y comunidad local— más de la mitad consideran que tienen una buena imagen. Un porcentaje mucho menor piensan lo mismo de la imagen que de ellos tienen la policía (34,5%) y los medios masivos de comunicación (15,2%).

La opinión de los docentes sobre su imagen pública contrasta con lo que opinan los bogotanos. Según la Encuesta de Cultura Ciudadana efectuada en 2008, de 19 instituciones, los maestros son los que tienen el mayor índice de confianza (65%) (Corporación Visionarios 2009). Su autoimagen contrasta también con la alta valoración que de ellos tienen los estudiantes y los acudientes.

Por otra parte, el análisis de las noticias de prensa acerca de los docentes confirma que los periodistas tienden a hacer más visibles los aspectos negativos y “amarillistas” del oficio docente. También se observa una imagen negativa de los docentes entre los directivos de las instituciones educativas, los académicos especializados en temas educativos y los empresarios.

Percepción de la convivencia en la escuela

La mayoría de los docentes consideran que en los colegios son frecuentes los conflictos violentos, el pandillismo, los robos, los atracos y el consumo de alcohol. Esta percepción coincide con observaciones de los estudiantes, rectores y maestros que participaron en los grupos focales de este estudio. Y también con estudios cuantitativos de agresiones y delitos en el ámbito escolar, como la efectuada por el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana en 2006. Cabe agregar que una cuarta parte de los docentes consideran que los conflictos escolares no se resuelven adecuadamente.

En contraste con la imagen negativa del ambiente escolar, la mayoría consideran que en los colegios se practica la democracia, se respetan los derechos humanos y se tiene en cuenta la inclusión social. De los dife-

rentes componentes del Subprograma de Vivencia de la Democracia, los Derechos Humanos y la Inclusión Social del Plan Sectorial de Educación 2004-2008, los docentes fueron particularmente críticos en lo relativo a la atención de los colegios a tres grupos: los estudiantes discapacitados, los desplazados y los que se han desvinculado de los grupos armados (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital/ Centro Nacional de Consultoría 2006).

Según la Encuesta de Cultura Escolar Bogotá 2006, un 97% de los docentes (oficiales y privados) manifestaron conocer el manual de convivencia del colegio donde enseñan, el 67% dijeron haber participado en la elaboración del manual y un 89% afirmaron que sí se aplicaba en el colegio.

Cultura política

La proporción de docentes que se definen de izquierda o centro-izquierda (21%) es tres veces mayor a la de los colombianos de la misma posición. Pero, a la vez, un alto porcentaje dicen no tener preferencias políticas (43,7%), porcentaje inferior en 20 puntos al de los colombianos que afirman lo mismo. En cambio, es muy bajo el porcentaje (2,8%) de quienes se identifican con ideologías no tradicionales, como el feminismo, el ecologismo y los movimientos por la libertad sexual.

En concordancia con la tradición radical del gremio, el rechazo de los docentes a la privatización de empresas estatales es general. Paradójicamente, la mayoría preferirían educar a sus hijos en colegios privados, y de éstos el 40% preferirían colegios religiosos.

Las respuestas a una serie de frases relacionadas con reglas de la democracia moderna indican que la cultura democrática de los docentes es relativamente débil. Uno de los datos más sorprendentes al respecto es el alto porcentaje (38%) que justifican la lucha armada por la indolencia del Gobierno ante la pobreza. Caber agregar que una cuarta parte de los bogotanos mayores de 13 años también expresaron una opinión muy similar en la Encuesta de Culturas de 2009. Tanto en uno como en otro caso, pero especialmente entre los maestros, esta polémica opinión puede estar relacionada con el escepticismo frente a las políticas y acciones concretas de los gobiernos de turno contra la pobreza. Recuérdese, además, que muchos docentes de los colegios oficiales enfrentan diariamente la pobreza que padecen no pocos alumnos.

En comparación con los bogotanos, los docentes se sienten más motivados a votar y participan mucho más en elecciones. De hecho, el 86% afirmaron haber votado por alcalde en las elecciones de 2007, y el 58,7% para el Concejo Distrital. Los abstencionistas *puros* son un poco más del 30%. En esas elecciones, la tasa de participación en Bogotá fue del 47,8% para alcalde y del 46,9% para el Concejo.

Las respuestas a las preguntas sobre liderazgo político y sindical ponen de presente la pérdida de confianza en antiguos dirigentes del magisterio. Por ejemplo, Jaime Dussán sólo fue mencionado por el 2,6% de los docentes, entre los políticos que defienden los intereses del gremio. Y de los nombres de concejales mencionados por los docentes, sólo tres parecen tener alguna credibilidad como defensores de los maestros: Celio Nieves (18,3%), Álvaro José Argote (14,8%) y Laureano García (4,4%).

Adicionalmente, se solicitó en la Encuesta Docente que mencionaran dos nombres de líderes del magisterio a quienes consideraran particularmente honestos y confiables. El 47% no respondieron la pregunta; el resto mencionaron, entre otros, a los siguientes: Abel Rodríguez (13%), Jaime Dussán (3,9%), Pedro Arango (3,8%), Tarcisio Mora (3,4%), Celio Nieves (2,9%) y Gloria Ramírez (2,6%). Extrañamente muy pocos mencionaron al presidente y al secretario general de Fecode. En cambio, hubo muchas menciones a maestros y maestras que, al parecer, son líderes locales o de los colegios donde enseñan.

Perfiles culturales

Las maestras sobresalen por ser más activas culturalmente, por disfrutar de los libros que leen y las actividades artísticas a las que asisten, por tener horizontes geográficos más amplios que los maestros. Expresan una alta satisfacción con su trabajo y con las actividades realizadas; y a la vez son más intolerantes que los maestros frente a actitudes o comportamientos homosexuales, entre otros.

Los docentes del Distrito cuentan con dos temporadas de vacaciones, pero se quejan por falta de tiempo libre. Según ellos, ocupan mucho tiempo en la calificación de pruebas y preparación de clases. Por lo general, las mujeres invierten su tiempo libre en las arduas labores del hogar, en tanto que los hombres lo utilizan para asuntos personales. Ante la hipótesis de tener unas horas libres en casa, el 30% dicen disponer de este tiempo para leer un libro y un 20% para navegar

en Internet. No obstante, los niveles de lectura de los maestros son incluso más bajos que los de la población bogotana en general, y el uso que hacen de Internet es muy básico: correo electrónico, chat y búsqueda de información.

Si les obsequiaran un bono de libros la mayoría dicen que lo usarían para adquirir libros académicos; la segunda opción son las novelas. Éstas ocupan un primer lugar entre los libros ya leídos que gustaron más, seguidos de libros de autoayuda y pedagogía. Al parecer, los títulos más leídos por los docentes son obras de García Márquez y otros colombianos vivos, como Héctor Abad Faciolince y William Ospina. Con todo, su cultura literaria es escasa. Luego de los autores colombianos, mencionan *best-sellers* internacionales de autoayuda, una que otra obra de literatura clásica europea y casi ninguna lectura de premios Nobel recientes.

Sólo uno de cada cuatro maestros se dedica a actividades distintas a la docencia, y casi siempre se trata de hombres que no pasan de los cuarenta años; estas actividades son cercanas a la docencia o al comercio.

Muchos docentes conocen algunas ciudades importantes del país, entre éstas Medellín, Cartagena e Ibagué. Pero sólo una tercera parte han salido del país. De éstos, algo más del 60% han viajado al extranjero para hacer turismo. Los países más visitados son de Latinoamérica.

El área artística que más les gusta a los docentes, al igual que al resto de colombianos, es la música. Sorprende que tan sólo un 14% disfruten del cine. El consumo de arte dramático parece ser la actividad cultural que más los satisface, lo cual probablemente se explica por la variada oferta teatral que ofrece Bogotá. Y si se trata de practicar alguna actividad artística, la danza es la que más les gusta.

El dominio de un segundo idioma parece ser una de las principales exigencias que recaen sobre los maestros. Así lo indican las menciones de la prensa escrita que se refieren al capital cultural de los docentes. Quizá no sobra insistir en que el conocimiento de una segunda lengua, especialmente del inglés, es fundamental para los procesos de actualización de la labor docente y para entender la cultura de los alumnos, cuya cotidianidad está preñada de anglicismos e interpretaciones que por lo general circulan en idiomas distintos al castellano.

La posesión de capital cultural es una característica importante de los maestros bogotanos. Aunque la gran mayoría no disponen de altos ingresos económicos, en general tienen más educación que sus padres. Disfrutan, además, de un empleo e ingresos estables, lo cual les permite ubicarse en la clase media de la sociedad colombiana. Y habitan la ciudad con mayor crecimiento económico y mayores ventajas culturales. Pero, a la vez, tienen a su cargo la educación básica de niños y adolescentes en situación de pobreza y en ambientes violentos. Esta conjunción de condiciones genera en la sociedad una valoración positiva de los profesores en aprecio por su labor. Este relativo prestigio, sumado a su estabilidad económica, hace de los maestros un sector poblacional con posibilidades de ser un actor importante en la transformación de la sociedad.

Para efectos analíticos, y según las relaciones estadísticas de afinidad y dispersión entre variables o factores, en el magisterio oficial de Bogotá se pueden diferenciar por lo menos cuatro tipos o perfiles cuyos extremos son el grupo dos y el cuatro (Apéndice 1, Anexo 2, CD).

Los docentes del grupo dos (24%) presentan las siguientes características: la proporción de hombres es mucho mayor que en los demás grupos; comparten una percepción negativa de la imagen social de los colegios públicos; su evaluación del clima escolar es más negativa que positiva; no creen que el colegio desarrolle muchas capacidades en los estudiantes; demandan mayor autonomía en el oficio; consideran que las prácticas por fuera del colegio son escasas, así como el conocimiento y uso de las MTIC; dicen tener una mayor carga en alumnos y cursos; se sienten atemorizados por la violencia y la pobreza; y expresan prejuicios respecto a la equidad de género, la diversidad, etc. Pero al mismo tiempo son los más liberales en cuanto a valores sexuales. De cierto modo, pueden ser calificados como pesimistas o escépticos respecto a la educación impartida en los colegios oficiales de Bogotá, y como radicales en términos culturales e ideológicos.

Los docentes del grupo cuatro (21%), conformado mayoritariamente por maestras que enseñan principalmente en preescolar y primaria, presentan las siguientes características; iniciaron la carrera docente en instituciones privadas, expresan confianza en los colegios públicos y los evalúan positivamente, se muestran satisfechos con su oficio, tienen una percepción positiva de su imagen social (excepto por parte de los medios de comunicación), confían en el aporte del colegio a sus estudiantes, declaran no requerir más autonomía, tienen menos carga académica, son los que reportan mayor disponibilidad de recursos en el colegio, tienden

a no hacer actividades distintas a la docencia, creen que en cinco años su situación económica será mejor, su percepción de la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas en el colegio es menos negativa que las de los otros grupos, se muestran bastante conservadores frente a la sexualidad. Por todas estas características, este grupo puede ser calificado como optimista y conservador.



Recomendaciones y sugerencias

Difusión y discusión de los resultados del estudio

1. Difundir ampliamente los resultados del estudio, y propiciar debates entre los maestros, los sindicatos del magisterio y los especialistas en temas relacionados con la educación oficial. Aparte de la publicación de un libro sobre esta investigación, sería ideal que la SED y el IDEP lo pusieran a disposición de los docentes de Bogotá y en el resto del país y de las autoridades educativas, mediante una publicación electrónica.
2. Conformar una comisión de la SED y el IDEP que analice los principales resultados del estudio, así como las recomendaciones; y proponga metas y un plan de acción en temas críticos, el cual debería articularse a la ejecución del Plan Sectorial de Educación 2008-2012, y en lo posible al Plan Nacional de Educación presentado recientemente por la actual ministra de Educación, María Fernanda Campo.
3. Además de hacer entrega oficial de este estudio al Ministerio de Educación, valdría la pena examinar la posibilidad de que la Encuesta Docente sea aplicada a nivel nacional. Pensamos que un análisis comparado de las características socioculturales y políticas del magisterio de las diferentes regiones del país contribuiría a darles una base empírica más sólida a las políticas y acciones gubernamentales relacionadas con la formación de los docentes, el mejoramiento de la calidad de la educación estatal, la convivencia escolar, entre otros.

4. A los sindicatos del magisterio sugerimos, en primer lugar, superar la confrontación entre docentes antiguos y nuevos, y propiciar la reflexión sobre las características y las circunstancias de la profesión docente en Bogotá y a nivel nacional. En segundo lugar, recuperar y renovar el legado del Movimiento Pedagógico, ampliando el repertorio de propuestas relacionadas con la calidad y la pertinencia de la educación estatal. En tercer lugar, indagar las causas y efectos de la grave crisis de liderazgo en el magisterio; y reflexionar sobre los efectos de la adscripción partidista de Fecode y la ADE.

Sobre el cuerpo docente

1. Convendría un mayor equilibrio de género en el cuerpo docente. Habría que examinar en detalle las características de los candidatos que se presentaron en los últimos concursos docentes, así como los canales de difusión de éstos. Una mejor promoción de los concursos, que muestre por ejemplo las ventajas laborales y el aporte social de la profesión, podría atraer no sólo a un mayor número de varones sino también de jóvenes de ambos sexos.

2. Para aprovechar el potencial cultural del cuerpo docente bogotano, se podrían organizar encuentros o seminarios semestrales o anuales en los que los docentes puedan intercambiar conocimientos y experiencias sobre sus regiones de origen, sus estudios y su experiencia como docentes.

3. Con el fin de estimular la reflexión de los docentes sobre las condiciones en que desempeñan su trabajo, y un mejor conocimiento de los educandos y su entorno familiar y social, se podría promover el diseño y aplicación de una Encuesta Etnográfica Escolar, a la manera de la Encuesta Folclórica Nacional efectuada en 1942. Parafraseando al historiador Renán Silva, se trataría de aprovechar el conocimiento y la experiencia de los maestros y maestras para hacer pequeñas etnografías de la escuela y del entorno social y cultural (Silva 2005).

4. Estimular a los docentes para que profundicen su formación en los asuntos centrales de la educación, como la pedagogía y las didácticas de las áreas específicas, entre otros. En esta dirección, se deberían privilegiar los programas de formación docente que generen procesos de largo plazo, como la conformación y el fortalecimiento de grupos y redes de investigación y reflexión pedagógica.

5. Potenciar las instituciones que ya tienen una experiencia importante en la formación de docentes y la investigación en el campo del bilingüismo, como Bogotá Bilingüe-Fedespegue y Profile de la Universidad Nacional de Colombia.

6. En las estrategias de formación y fortalecimiento de los grupos o redes de investigación y reflexión de los docentes, priorizar la articulación de la dimensión teórica de la pedagogía con las didácticas específicas.

Teniendo en cuenta la dedicación de los docentes a preparar y dictar clases y a corregir trabajos de los estudiantes, habría que incentivar a los colegios a que, dentro de la jornada docente, generen espacios para la investigación y la reflexión.

7. Hacer mayor difusión de los criterios de los traslados de la Secretaría de Educación y velar por que éstos se apliquen de forma rigurosa. Privilegiar, entre los criterios de traslado, la pertenencia a comunidades académicas institucionales y la afinidad con el proyecto pedagógico de la institución educativa.

8. Con participación de los docentes de secundaria, poner en marcha una estrategia para que éstos puedan conocer mejor a los numerosos estudiantes que tienen en sus cursos.

9. La EDB 2009 muestra debilidades en la cultura cívica de los docentes. Sugerimos evaluar los talleres, cursos y diplomados sobre derechos humanos, ciudadanía y democracia, entre otros, que ofrecen las universidades. Y proponer, con la participación de los docentes, un conjunto de acciones para fortalecer la cultura cívica en el ámbito escolar y por fuera de éste. Tanto el estudio sobre cultura escolar como éste constituyen un buen punto de referencia sobre el asunto. También sería pertinente analizar los textos escolares sobre derechos humanos, Constitución Política y democracia, así como las formas de enseñar estas asignaturas. En cuanto a la enseñanza de las “competencias ciudadanas”, sería conveniente articularla con el potencial cultural y pedagógico de la ciudad. Aparte de las excursiones o visitas turísticas, es importante que los docentes y los estudiantes se interesen por conocer no sólo el patrimonio cultural de la ciudad, sino también el de la localidad donde está ubicado el colegio. A este respecto, valdría la pena elaborar guías y recorridos urbanos con la colaboración de docentes y estudiantes interesados en la materia.

10. Conformar una comisión que estudie la escala salarial de los docentes y los estímulos para el ascenso en el escalafón. Al parecer, debido a la fijación de un tope salarial, los docentes que han alcanzado el máximo grado en el escalafón carecen de estímulos para continuar su formación y actualización. Vale la pena examinar la posibilidad de crear un sistema de estímulos a la producción académica, artística y cultural, y a las innovaciones pedagógicas. Esta comisión también podría estudiar estrategias para incentivar entre los docentes los estudios de posgrado.

11. Evaluar las acciones institucionales para mejorar la comunicación y la convivencia escolar. Y diseñar estrategias más eficaces, con la participación de los miembros de las comunidades educativas. Aunque los manuales de convivencia han sido elaborados con participación de docentes y estudiantes, convendría analizar qué efectos reales han tenido en el ambiente escolar, y cuáles son, por ejemplo, las transgresiones más usuales de parte de los estudiantes y de los docentes. Tanto en los grupos focales como en noticias de prensa y televisión, es evidente que, por ejemplo, las exigencias en los uniformes, a veces demasiado rígidas, son motivo de malestar entre los estudiantes y quizá causan conflictos que podrían evitarse.

12. Si bien es cierto que, en comparación con el resto de la población bogotana, la gran mayoría de los docentes tienen computador y acceso a Internet en sus hogares, es necesario lograr a corto plazo que todo el cuerpo docente disponga de estos medios. Para ello sugerimos que la SED estudie con la ETB la posibilidad de ofrecer *combos* especiales para los docentes y las familias de los estudiantes de los colegios oficiales.

13. Con miras a estimular la formación intelectual y ampliar el horizonte geográfico y cultural de los docentes, sugerimos fortalecer los programas de intercambio tanto internacionales como nacionales.

14. En la línea de programas como Libro al Viento o Biblioburro, valdría la pena construir estrategias que promuevan la lectura en el espacio escolar, y que hagan del libro un habitante en la cotidianidad de la escuela. Como lo muestra este estudio, el vacío en lectura nace desde los maestros. Convendría asimismo aprovechar mejor la programación de las bibliotecas públicas.

15. Capacitar a los docentes en el uso de herramientas audiovisuales en el aula. Si bien existe la queja generalizada por la insuficiente dotación de proyectores y salas de tecnología en las instituciones educativas, se

observa que la cultura cinematográfica de los docentes es bastante limitada. En cambio, en la universidad adquieren cada vez más fuerza la lectura y la producción en formatos novedosos como el audio y el video. El conocimiento de estas nuevas *sintaxis* en la escuela ampliaría la cultura de los docentes al tiempo que tendería puentes comunicativos muy interesantes entre profesores y alumnos.

16. Se recomienda a los profesores, sobre todo a los mayores, esforzarse por interpretar e interpelar las posiciones y los tipos de relación social e interacción de los jóvenes, con juicios más argumentados y menos orientados por prejuicios. De esta manera, la escuela podría ser un espacio comunicativo en el que dialogan el saber acumulado de los profesores con la espontaneidad y la creatividad de quienes ocupan el pupitre.

17. Con miras a mejorar la imagen pública de los docentes de los colegios oficiales, se podría proponer un acuerdo a los medios masivos de comunicación para que los periodistas hagan un cubrimiento más equilibrado de la educación oficial y divulguen los aportes pedagógicos, sociales y culturales de los docentes.

18. Con el fin de hacer más visibles la vida y el trabajo de los docentes, se podría realizar un concurso (anual o bianual) de autobiografías o historias de vida escritas por éstos.

Temas de investigación

1. Al parecer, la Secretaría de Educación no cuenta con un sistema de información sobre el cuerpo docente, que sirva de soporte confiable a las políticas y los programas de selección, formación y actualización de éste, y que permita monitorear y evaluar oportunamente los resultados de la acción institucional. Al respecto, se podría comenzar por revisar el instrumento de recolección de datos básicos sobre la planta docente y establecer qué aspectos de ésta deben ser documentados sistemáticamente. Aparte de ello, podría evaluarse la utilidad de aplicar cada dos o tres años una encuesta comparable con la EDB 2009.

2. Los datos y las conclusiones aquí expuestos sugieren la conveniencia de que la SED cuente con información sistemática y confiable sobre los problemas de convivencia escolar, que permita el diseño de acciones institucionales más eficaces para mejorar la convivencia y la seguridad en los colegios.

3. Con base en la revisión bibliográfica efectuada para este estudio, es posible afirmar que existe un conocimiento amplio y relativamente bien fundado sobre diferentes dimensiones y aspectos de la educación y del ejercicio de la docencia en las instituciones oficiales. Sin embargo, no hay información sobre el uso de los estudios contratados por parte de la SED y el IDEP para el diseño de políticas, programas y acciones gubernamentales que buscan mejorar la calidad de la educación, estimular la formación y actualización de los docentes, y resolver problemas de comunicación y convivencia entre los miembros de los colegios.

4. Dado que muchos de los programas de formación que han cursado o están cursando los docentes no parecen estar contribuyendo a mejorar la calidad de la educación estatal, es conveniente hacer una evaluación rigurosa de la oferta brindada a los docentes por parte de las instituciones de educación superior, que tenga en cuenta los resultados de este estudio, así como el libro del IDEP titulado *Evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes realizados en Bogotá 1996 y 2000*.

5. Con participación de grupos o redes de investigación de los docentes, diseñar estrategias que fomenten la reflexión y formación para una mejor comprensión de los grupos indígenas, la población con capacidades excepcionales, la población desplazada y las culturas juveniles. Estas estrategias deben incluir el diseño de prácticas pedagógicas específicas para estos grupos.

6. Realizar un seminario internacional sobre las dimensiones conceptuales y prácticas de las emociones en la escuela y la enseñanza; e incentivar la investigación de los docentes sobre sus experiencias a ese respecto, y sobre los aprendizajes de los estudiantes en los escenarios extraescolares (grupos de pares, medios masivos de comunicación, Internet). Este seminario debería estar precedido de investigaciones realizadas por grupos o redes de los colegios.

7. Analizar los factores que hacen que la mayoría de los docentes consideren que la educación pública no está contribuyendo al desarrollo económico del país y a preparar a los estudiantes para vivir en un mundo globalizado. Con base en ese análisis, diseñar o fortalecer las estrategias para obtener mayores logros sobre estos temas.

8. Indagar sobre las razones de la tendencia a que entre los hombres y los docentes más jóvenes sea menor la satisfacción con el oficio que en los demás docentes.

9. Auspiciar investigaciones, en especial de los maestros, sobre lo que están aprendiendo los estudiantes en los escenarios extraescolares (grupos de pares, medios masivos de comunicación, Internet), que además estudien las conexiones deseables entre estas prácticas y las de los colegios.
10. Profundizar en el conocimiento de los problemas en las relaciones entre docentes y de éstos con los estudiantes, que están afectando negativamente el bienestar de los docentes.
11. Examinar las razones de los traslados, tanto los solicitados por los docentes como los determinados por los rectores y la Secretaría de Educación.
12. Poner a prueba la hipótesis de que un número significativo de docentes escogen programas de formación de poca relevancia para su labor docente.
13. Sugerimos, por último, investigar con mayor profundidad los motivos de la feminización o masculinización de algunos niveles de enseñanza y asignaturas.



Bibliografía general

Aguilar Soto, Juan Francisco. 1998. *De viajes, viajeros y laberintos: innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Aguilar Soto, Juan Francisco y José Javier Betancourt Godoy. 2001. “Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas en Santafé de Bogotá”, en: *Investigaciones e innovaciones del IDEP: educación en ética y valores; análisis y síntesis de investigaciones e innovaciones 1998-2000*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Álvarez Gallego, Alejandro. 1996. “La ‘feria del crédito’: ¿ha dejado de existir?”. *Educación y Cultura*, Fecode, 42: 5-9.

Amaya de Ochoa, Graciela. 1997. “La escuela, el maestro y su formación”, en: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. *La formación de educadores en Colombia*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Arana Sáenz, Imelda. abril de 2001. “Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital. Una mirada a los roles de género”. *Nómadas*, Fundación Universidad Central, 14: 90-101.

Asociación Distrital de Educadores (ADE). 2009. “Pliego de peticiones del magisterio al alcalde mayor de Bogotá D.C. http://www.eldia.com.co/images/stories/031209/pliegopeticiones_ade.pdf (consultado en marzo de 2010).

Ávila Penagos, Rafael y Marina Abello Camargo. 1999. *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá: Colcienicas-UPN-Anthropos.

Ávila, Rosa. 2008. *La configuración del campo del rector en el contexto de las políticas educativas recientes*. Tesis de doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales.

Ávila, Rosa y Javier Sáenz. 2009. “La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7 (2): 1639-1674.

Ball, Stephen. J. 2003a. “Profesionalismo, gerencialismo y performatividad”. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 15 (37): 85-104.

Ball, Stephen. J. 2003b. “The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity”. *Journal of Education Policy* 18 (2): 215-228.

Bautista Macia, Marcela. Julio-diciembre. 2009. “La profesionalización docente en Colombia”. *Revista Colombiana de Sociología* 3 (2): 111-131.

Beck, Ulrich. (ed.) 2002. *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bello, María Eugenia y Antonio Arellano Duque. Mayo-agosto 1997. “Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación”. *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 18: 17-38.

Bernstein, Basil. 1994. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*. Madrid: Morata.

Bigott Suzzarini, Belkis V. 2007. “Consumo cultural y educación”. *Revista de Investigación* 61: 85-120.

Boada, María Mercedes. 1999. “La formación se hace necesaria”, en: *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Boada, Mercedes y Martha Cardenas. 1999. “Una década de búsquedas pedagógicas”, en *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

- Bonilla Baquero, Carlos Bolívar y Héctor Fabio Ospina. 2006. “Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía”. *Hologramática* 2 (5): 71-86.
- Bourdieu, Pierre. 1993. “Los poderes y su reproducción”, en: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ediciones Trotta.
- Bourdieu, Pierre. 2008. “La metamorfosis de los gustos”, en: *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Bromberg, Paul. 2009. *Vamos en contravía*. Bogotá. Documento inédito.
- Bustamante Zamudio, Guillermo. Agosto de 1995. “El PEI será lo que hagamos hoy por él”. *Educación y Cultura*, Fecode, 38: 5-10.
- Calonje, Patricia. Abril de 1986. “El círculo del tiempo y los maestros”. *Educación y Cultura*, Fecode, 7: 12-19.
- Cárdenas Giraldo, Martha. 1999. “Mujeres y maestras”, en: *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Castillo, Paula. 21 de abril de 2009. “Sancionarían de por vida a profesores violadores”. *El Espectador*, en: <http://www.elespectador.com/articulo137023-sancionarian-de-vida-profesores-violadores> (consultado el 21 de marzo de 2010).
- Castro Bueno, Fabio, Deyanira del Pilar Daza, Luz Adriana Ospina y Daniel Forero. 2004. *Caracterización pedagógica de prácticas. Docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico Nacional*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Centro de Estudios en Políticas Públicas. 2008. *Los sindicatos docentes en América Latina*. Buenos Aires. Documento de trabajo.
- Cohen, Stanley. 1994. *Folk Devils and Moral Panics*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). 2004. *La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Cepal.

Corporación Visionarios. 2009. *Encuesta de Cultura Ciudadana de Bogotá del 2008*.

Cortázar, José Miguel. Julio de 2000. “La docencia como profesión, su incidencia en los modelos de formación de los formadores”. *Serie Latinoamericana de Educación II*, 2: 175.

Coy A., María Elizabeth. Agosto de 1995. “PEI: Proyecto de transformación educativa”. *Educación y Cultura*, Fecode, 38: 13-18.

Davini, María Cristina. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Delgado, Álvaro. 2003. *El sindicalismo bogotano del nuevo siglo*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Delgado, Álvaro. 2010. Tabla inédita sobre huelgas y huelguistas en el magisterio colombiano, 2001-2009.

Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito (DAAC). 2003. *Juventud. Estado del arte. Bogotá 1990-2000. Saber joven: miradas a la juventud bogotana*. Bogotá: DAAC-DABS-DIUC.

Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (DABS). 2003. *Niñez. Estado del arte. Bogotá 1990-2000*. Bogotá: DABS.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2008. *Encuesta de Cultura Política*. Bogotá.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2009a. *Encuesta de Consumo Cultural 2008. Informe de resultados*.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2009b. *Encuesta de Ingresos y Gastos 2006/2007*. Bogotá.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2009c. *Gran Encuesta de Hogares, julio a diciembre 2008*.

Dewey, J. 1997. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: The Free Press.

Dewey, J. 2004. *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz, Mario. Noviembre de 1996. “La formación de docentes en Colombia: problemas y perspectivas”. *Educación y Cultura*, Fecode, 42: 16-26.

Diazgranados, Silvia, Constanza González y Rosa Jaramillo. 2006. “Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito”. *Revista de Estudios Sociales*, Universidad de los Andes, 23: 45-55.

Duarte, Jesús. 2003. *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Sede Medellín, y Universidad de Antioquia.

Dubet, F. 2005. “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. *Revista Colombiana de Educación* 25: 63-79.

Dubet, F. 2006. *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y D. M. Martuccelli. 1972. *Escuela y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F. y D. M. Martuccelli. 1998. *En la escuela*. Buenos Aires: Losada.

El Espectador. 21 de octubre de 2008. “Gobierno dice que huelga de funcionarios públicos tiene intereses escondidos”, en: <http://www.elespectador.com/articulo85200-gobierno-dice-huelga-de-funcionarios-publicos-tiene-intereses-escondidos> (consultado el 21 de marzo de 2010).

El Espectador. 27 de mayo de 2009. “De la ministra de Educación”, en: <http://www.elespectador.com/lectores/columna142859-de-ministrade-educacion> (consultado el 21 de marzo de 2010).

El Espectador. 9 de noviembre de 2009. “Problemas de salud pública. Un 20% de los profes están quemados”, en: <http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso171297-un-20-de-los-profes-estan-quemados> (consultado el 21 de marzo de 2010).

El Espectador. 21 de noviembre de 2009. “Se ‘queman’ los docentes”, en: <http://www.elespectador.com/profesores/articulo171945-se-queman-los-docentes> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Escobar Cano, Luis Fernando. 2008. *Experiencias que producen saber pedagógico. Maestras y maestros buscando respuestas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Federación Colombiana de Educadores (Fecode). 1999. “Evaluación de los maestros para la calidad de la educación”. *Educación y Cultura*. Fecode, 52: 22-35.

Federación Colombiana de Educadores (Fecode). 2010. Circular 9. Bogotá, en: <http://www.fecode.edu.co> (consultado el 3 de marzo de 2010).

Flores Arévalo, Isabel. 2004. *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo Proeduca-GTZ, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Gamba, Pedro Lucas. 1999. “Imagen e identidad en los maestros del sector oficial de Bogotá”, en: *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Garzón, Juan Carlos y Jose Gregorio Rodríguez. 2002. “Sub-campo: educación básica y formación de docentes”, en: *El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia,

Gavilán Mirta, Graciela. Enero-abril de 1999. “La desvalorización del rol docente”. *Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 19: 211-228.

Gómez Buendía, Hernando. 1986. “El magisterio y la política educativa”, en: Hernando Gómez *et al.*, *Sindicalismo y política económica*. Bogotá: Fedesarrollo/Fescol/Cerec.

Gómez Buendía, Hernando. 1998. *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Gómez, R. y J. González. 2003. *Design: designar / diseñar el cuerpo joven urbano*. Cali: Universidad del Valle, Colciencias.

Granes, José. 1999. “Hacia una política de evaluación de la práctica pedagógica en Colombia”. *Educación y Cultura*, Fecode, 52: 36-45.

Hargreaves, A. 2005. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Herrera, Martha Cecilia. Julio de 2000. “La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad personal”. *Cuadernos*

Serie Latinoamericana de Educación II, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de San Luis (Argentina), 2: 99-118.

Hopenhayn, M. 2002. “El reto de las identidades y la multiculturalidad”. *Pensar Iberoamérica. Revista de la Cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm> (consultado en marzo de 2010).

Inglehart, Ronald. 2003. “Modernidad y cambio cultural. La manera como cambian las motivaciones humanas”, en: *Reflexiones sobre la investigación en ciencias sociales y estudios políticos*, Memorias del seminario realizado en octubre de 2002, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Londoño, Rocío. 1986. “Las relaciones laborales y el movimiento sindical de los trabajadores del Estado”, en: Hernando Gómez *et al.*, *Sindicalismo y política económica*. Bogotá: Fedesarrollo/Fescol/Cerec.

Loyo, Aurora. Enero-abril de 2001. “Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional”. *Iberoamericana de Educación* 25: 65-81.

Martín-Barbero, Jesús. 2000. “Ensanchando territorios comunicación / cultura / educación”, en: C. E. Valderrama (ed.). *Comunicación-educación: coordinadas, abordajes, travesías*. Bogotá: DIUC y Siglo del Hombre.

Martín-Barbero, Jesus. 2003. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Martínez Boom, Alberto y María del Pilar Unda Bernal. 1998. “De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas”, en: *III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: Un Balcance Internacional*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Martínez Boom Alberto y María del Pilar Unda. 2000. *El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación II*, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de San Luis (Argentina).

Martínez Rangel, Sandra Liliana. 1999. *Uso de Internet por los docentes: Experiencias en instituciones educativas*. Trabajo de grado, Fundación Universidad Central, Bogotá.

Mead, Margaret. 1990. *Cultura y compromiso*. Mexico: Gedisa.

Mejía, Juan Esteban. 3 de septiembre de 2009. “Qué hay detrás del paro de maestros el próximo 14 de octubre”. *Semana*, en: <http://www.semana.com/noticias-problemas-sociales/detras-del-paro-maestros-proximo-14-octubre/128161.aspx> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2004. *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Guía n°. 6. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2009. Información sobre el concurso docente de 2009. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/channel.html> (consulta marzo de 2010).

Mockus, Antanas, C. Federici, J. Granés, C.A. Hernández, M.C. Castro y J. Charum, J. Junio de 1985. “Puntualizaciones a la Reforma Curricular”. *Educación y Cultura*, Fecode, 4: 6-10.

Mockus, Antanas, C.A. Hernández, B. Guerrero, M.C. Castro, J. Charum y C. Federici, C. 1985. “La Reforma Curricular y el magisterio”. *Educación y Cultura*, Fecode, 4: 65-88.

Mockus, Antanas, C.A. Hernández, J. Granés, J. Charum, M.C. Castro. 1995, *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Montenegro, Armando. 30 de enero de 2010. “Milicias de informantes”. *El Espectador*, en: <http://www.elespectador.com/columna185006-milicias-de-informantes> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Mora Godoy, Tarsicio. Noviembre de 1999. “Evaluación de docentes”. *Educación y Cultura*, Fecode, 52, p. 58-62.

Moreno Hernández, Rosario. 20 de diciembre de 2009. “Iracá: un colegio de campesinos pilos”. *El Espectador*, en: <http://www.elespectador.com/impreso/nacional/articuloimpreso178408-iraca-un-colegio-de-campesinos-pilos> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Noguera, Carlos Ernesto. 2005. “La pedagogía como ‘saber sometido’: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia”, en: *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Editorial Magisterio.

Parra Sandoval, Rodrigo. 1985. “La imagen social del maestro”. *Educación y Cultura*, Fecode, 3: 9-13.

Parra Sandoval, Rodrigo. 1986. *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés.

Parra Sandoval, Rodrigo. 1998. “El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia”, en: H. Cubides *et al.* (eds.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Fundación Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.

Pérez, Ana María. 1995. “Los maestros y la reforma educativa”. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* II, 121: 193-211.

Pérez, Francisco y María José Liévano. 2009. *Prácticas de evaluación escolar en el aula. Estudio estadístico del IDEP sobre las prácticas evaluativas docentes oficiales de Bogotá DC*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Documento inédito.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal) y Corpoeducación. 2005. *Hay avances, pero quedan desafíos. Informe de progreso educativo en Colombia*. Informe de investigación. Bogotá: San Martín Obregón.

Quiceno, Humberto. “Educación tradicional y pedagogía crítica”. *Educación y Cultura*, Fecode, 59: 6-13.

Ramírez Velásquez, Jorge. 2000. “Las representaciones sociales de maestros y maestras en Bogotá”, en: *Representaciones de escuela, saber, maestro y estudiante en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Redacción Vivir. 28 de diciembre de 2008. “Seguimos debajo del promedio internacional”. *El Espectador*, en: <http://www.elespectador.com/impreso/vivir/articuloimpreso98244-seguimos-debajo-del-promedio-internacional> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Redacción Vivir. 7 de abril de 2009. “Polémica por nuevo decreto del Ministerio de Educación”. *El Espectador*, en: <http://www.elespectador.com/impreso/tema-del-dia/articuloimpreso134917-polemica-nuevo-decreto-delministerio-de-educacion> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Redacción Vivir. 20 de diciembre de 2009. “El secreto de los santandereanos”. *El Espectador*, en: <http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso172912-el-secreto-de-los-santandereanos> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Reguillo, Rossana. 1995. *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: Itesco.

Reguillo, Rossana. 2000. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Restrepo, Javier Darío. 1991. “Ser maestro: un peligro mortal”. *Educación y Cultura*, Fecode, 24: 7-11.

Rincón Berdugo, Cecilia, *et al.* 2008. *Imaginarios de infancia y la formación de maestros*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico: IDEP- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, Abel. 2000. “Cambios y reformas en educación: el papel de los maestros”, en: *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rodríguez, Abel. 6 de mayo de 2008. Presentación del secretario de Educación ante el Concejo de Bogotá. Presentación de PowerPoint.

Rodríguez, José Gregorio y Elsa Castañeda. Enero-abril de 2001. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”. *Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 25: 103-146.

Rueda Ortiz, Rocío. 2002. “Nuevas tecnologías de la información: del juego prometeico a la tecnodemocracia”. *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 33: 51-64.

Rueda Ortiz, Rocío. 2008. “Formación inicial de docentes, políticas y currículos en tecnologías de la información y la comunicación, e informática educativa”. *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 50: 193-206.

Sáenz Obregón, Javier. 2003. *Pedagogical Discourse and the Constitution of the Self*. Tesis doctoral, Institute of Education, University of London.

Sáenz Obregón, Javier. 2007. “La escuela como dispositivo estético”, en: G y G. Diker (comp.). *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Sáenz Obregón, Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina. 1997. *Mirar la infancia. Moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, vol. 2. Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia.

Sáenz Obregón, Javier, Daniel Hernández, Jorge Martínez Collantes, Óscar Fernando Forero, Margarita María Suárez y Sebastián Vélez. 2008. *Informe final. Proyecto Demandas y necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá*. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá. Documento inédito.

Saldarriaga, Óscar. 2003. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Saldarriaga, Óscar. Octubre de 2006. “Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización”. *Nómadas*, 25: 98-108.

Salinas, Lorena Marta y Fanny Forero. 2000. “Marco general de la profesión del maestro. La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias”. *Ascofade*: 1-23.

Semana. 9 de diciembre de 2009. “Premian a los mejores en educación”, en: <http://www.semana.com/noticias-educacion/premian-mejores-educacion/132446.aspx> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Semana. 8 de octubre de 2009. “Compartir al Maestro 2009. Cerca de 1.300 maestros se postularon con sus proyectos educativos”, en: <http://www.semana.com/noticias-educacion/santandereano-gana-premio-compartir-maestro-2009/129787.aspx> (consultado el 21 de marzo de 2010).

Sennett, Richard. 1998. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. Nueva York: Norton.

Silva, Renán. 2006. *Sociedades campesinas, transición y cambio cultural en Colombia. La Encuesta Folclórica Nacional de 1942: aproximaciones analíticas*. Medellín: La Carreta Editores.

Suárez, Hernán (ed.) 2002. *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Suárez, Hernán (ed.). 2003. *Caminantes y caminos. Expedición pedagógica en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Expedición Pedagógica Nacional, Fundación Antonio Restrepo Barco.

Tedesco, Juan Carlos. 2001. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, Juan Carlos. 2005. “Los pilares de la educación del futuro”. *Revista Colombiana de Sociología*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 25: 11-23.

Téllez Iregui, Gustavo. 2002. *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tenti Fanfani, Emilio 1995. *Un nuevo pacto educativo*. Madrid: Grupo Anaya.

Tenti Fanfani, Emilio. 2005. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tezanos, Aracelly. 1985. *Maestros, artesanos e intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tezanos, Aracelly. 2006. *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Torres, Rosa María. 2004. “Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”. *Revista Colombiana de Educación* 47: 31.

Unda, María del Pilar. 2002. “Expedición pedagógica y redes de maestros”. *Perspectivas* 32 (3): 1-15.

Universidad de los Andes. 2000. *Perfil de competencias del docente que ha ingresado por concurso al servicio educativo del Distrito en el periodo 1998-2000*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Universidad Nacional de Colombia y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2005. *Cartilla de cultura ciudadana*. Bogotá. [Inédito].

Uson Jaeger, Aurelio. 2003. “Presentación”, en: *Emociones y razones para innovar en la enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Vargas de Abella, Martha. 1996. “El PEI como espacio de la innovación y la investigación”, en: *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación. Procesos pedagógicos alrededor del PEI*. Bogotá: Convenio Andres Bello, Editorial Guadal.

Vasco, Carlos Eduardo. “Indicadores de logro y competencias. ¿Y ahora estándares?”. 7 de octubre de 2009, en <http://www.scribd.com/doc/20721344/Indicador-de-Logro-y-Competencias-Ahora-Est-and-Ares-Carlos-Eduardo-Vasco> (consultado el 12 de abril de 2010).

Velásquez, Raúl *et al.* 2003. “Cultura política en Bogotá: estado del arte y líneas de investigación”, en: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT), Observatorio de Cultura Urbana (ed.). *Aproximaciones a la cultura democrática en Bogotá*. Bogotá: IDCT.

Zubieta, Leonor y Olga Lucía González. 1986. “El maestro y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura*, Fecode, 8: 8-13.

Zuluaga, Olga Lucía. 1987. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, Olga Lucía. 2002. “Las Facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico”, en: Hernán Suárez (comp.). *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.

Zuluaga, Olga Lucía, Alberto Echeverry, Alberto Martínez, Stella Restrepo, Humberto Quiceno. 1988a. “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”. *Educación y Cultura*, Fecode, 14: 4-9

Zuluaga, Olga Lucía, Alberto Echeverry, Alberto Martínez, Stella Restrepo, Humberto Quiceno. 1988b. “Pedagogía, didáctica y enseñanza”. *Educación y Cultura*, Fecode, 14: 10-11.

Documentos de la Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT), Observatorio de Cultura Urbana (ed.). 2003. *Aproximaciones a la cultura democrática en Bogotá*. Equipo consultor: Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: IDCT.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas. 2009. *Encuesta Bienal de Culturas Públicas de Bogotá*. Resultados. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital (SED), Centro Nacional de Consultoría. 2006. *Encuesta de Cultura Escolar. Informe final*. Bogotá. Consultado en Centro Nacional de Consultoría.com

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2007a. *Caracterización de la planta docente de la SED*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2007b. *Encuesta de Cultura Escolar*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2008. *Plan Sectorial de Educación 2008-2012*. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2008a. *Encuesta de Cultura Escolar. Informe final segmento maestros*. Bogotá: SED. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2008b. *Encuesta de Cultura Escolar. Informe final segmento académico*. Bogotá: SED. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2008c. *Encuesta de Cultura Escolar. Informe final segmento empresarios*. Bogotá: SED. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2008d. *Encuesta de Cultura Escolar. Informe final segmento acudientes*. Bogotá: SED. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2008e. *Encuesta de Cultura Escolar. Informe final segmento estudiantes*. Bogotá: SED. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. 2010. *Número de docentes según cargo, grado y nivel en el escalafón*. Bogotá. Documento inédito.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. s.f. *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED e Instituto Pensar. 2009. *Código de ética para los docentes de colegios oficiales de Bogotá D.C.* Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Gobierno, Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. 2006. *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* Bogotá.

Textos consultados sobre legislación

Constitución Política de Colombia. 1991. En: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/ConstitucionPoliticaColombia_20100810.pdf (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 2277 del 24 de septiembre de 1979, en: <http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto2277.htm> (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1993. Resolución 033353 del 2 de julio de 1993.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1994. Ley 115 del 8 de febrero de 1994, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002a. Decreto 1850 del 13 de agosto de 2002, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002b. *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002*. Bogotá: MEN, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89865_archivo_pdf.pdf (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002c. Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002d. Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2009. Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf (consultado en abril de 2010).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2010. *Decreto 520 de febrero 17 de 2010*, en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-217237_archivo_pdf_decreto520.pdf (consultado en abril de 2010).

República de Colombia, Departamento Administrativo de la Función Pública. 2009. Decreto 700 del 6 de marzo de 2009, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-185028_archivo_pdf_decreto_700_2009.pdf (consultado en abril de 2010).

República de Colombia, Departamento Administrativo de la Función Pública. 2009. Decreto 702 del 6 de marzo de 2009, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-185030_archivo_pdf_decreto_702_2009.pdf (consultado en abril de 2010).



Este libro se imprimió en los
Talleres de la Imprenta Distrital en
Mayo de 2011 y su texto de letra es
Times Roman 12 puntos.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá

El presente libro, Perfiles de los Docentes del Sector Público de Bogotá, recoge los resultados de la investigación Caracterización de los Docentes del Sector Público de Bogotá, 2009, realizada mediante la conjunción de esfuerzos entre la Secretaría de Educación, el IDEP y la Universidad Nacional de Colombia. Se trata de un estudio que intenta, por una parte, penetrar en la opinión e imagen que la sociedad tiene sobre el sector docente de la ciudad y por otra, develar la autoimagen, las opiniones, los hábitos, las actitudes y valores del magisterio sobre su profesión, a partir de lo cual se propone una tipología de perfiles de los docentes del sector estatal de Bogotá.

El magisterio a nivel nacional, ha tenido una vinculación protagónica en hechos y movimientos sociales relacionados con la historia de la educación y la legislación laboral del país, por tanto, conocer a profundidad las circunstancias sociales y personales en que se desenvuelve la vida de los maestros y maestras de la ciudad de Bogotá, no es tarea fácil. Un propósito de tal magnitud, exige ser abordado con perspectiva sistémica e histórica. El presente estudio precisamente aporta al camino que investigadores latinoamericanos y colombianos han abierto sobre este tipo de investigaciones. La caracterización de la docencia, desde un visión sistémica, implica determinar cuáles son las condiciones determinantes del desarrollo profesional, desde la dimensión de lo general, es decir, de aquello que es común para cualquier trabajador, lo particular de los sujetos sometidos como grupo social, cultural o étnico a determinadas condiciones comunes y lo singular, como aquello que puede ser determinante solo para una profesión específica.

La Secretaría de Educación y el IDEP entregan a la opinión pública, al magisterio, a las facultades de educación y a las autoridades educativas del orden nacional, el resultado de este importante estudio, dirigido por la investigadora Rocío Londoño y el profesor Javier Sáenz Obregón de la Universidad Nacional, con el objetivo de motivar nuevas investigaciones de profundización sobre las condiciones culturales, académicas, profesionales, específicas del magisterio y el impacto de su labor sobre la calidad de la educación.

