

**Concepciones sobre la profesionalidad en docentes de instituciones educativas privadas.
consideraciones en el marco de la crisis de la profesión y la precarización del trabajo.**

Estudiante:

Juan Camilo Estrada Chauta

**Universidad Autónoma Latinoamericana
Maestría en Educación y Derechos Humanos**

Medellín

2019

**Concepciones sobre la profesionalidad en docentes de instituciones educativas privadas.
consideraciones en el marco de la crisis de la profesión y la precarización del trabajo.**

*Trabajo de Grado como requisito para optar al título de
magíster en Educación y Derechos Humanos*

Estudiante:

Juan Camilo Estrada Chauta

Asesor:

Paul Chambers

**Universidad Autónoma Latinoamericana
Maestría en Educación y Derechos Humanos**

Medellín

2019

Contenido

Capítulo I: Situación de investigación	5
Educación escolar en Colombia: dos realidades	5
Algunos antecedentes	8
Preguntas de investigación.....	11
Propósitos de la investigación.....	11
Capítulo II: Marco conceptual de referencia	12
Identidad profesional docente	12
1. Crisis de la profesión docente.....	13
2. Valoración social de la labor docente	14
Precarización del trabajo docente.....	15
1. Proletarización de la profesión docente.....	16
2. Los docentes somos cognitariado	17
La educación privada y la escuela como empresa.....	18
Capítulo III: Metodología	20
Estrategia de investigación	20
Procedimiento para la recolección de la información.....	21
Procedimiento de análisis	21
Descripción sociodemográfica de la población participante.....	22
Capítulo IV: Las docentes ante la crisis de la profesión	23
1. Dominio de competencias científicas y técnicas	23
2. Autonomía y control sobre el trabajo.....	25
3. Prestigio y reconocimiento social.....	27
Capítulo V: Precarización del trabajo docente en la educación escolar privada	32
1. Intensificación de la jornada laboral y uso del tiempo.....	33
2. Remuneración salarial.....	36
3. Permanencia e incertidumbre laboral.....	37
4. Imposibilidad para conformar o hacer parte de sindicatos	41
La proletarización según las docentes	42
Capítulo VI: Concepciones sobre la profesionalidad docente	45
1. Perfil académico-formal de la profesión	45
2. Perfil instrumental de la profesión.....	47
3. Perfil idealista de la profesión	48
Capítulo VII: La profesionalidad docente en el marco de la crisis y la precarización del trabajo	50
Referencias	56

Listado de tablas

Tabla I: Información demográfica.....	22
Tabla II: premisas sobre la profesionalidad docente.....	27
Tabla III: distribución del tiempo laboral.....	34
Tabla IV: horas dedicadas a las actividades no lectivas.....	35
Tabla V: promedio salarial por nivel de formación.....	37
Tabla VI: promedio salarial según ubicación de la institución.....	37
Tabla VII: preguntas sobre la profesión.....	45

Listado de gráficos

Gráfico I: percepción sobre la autonomía docente.....	26
Gráfico II: docente como figura de autoridad.....	28
Gráfico III: docente como figura de autoridad para sus estudiantes.....	29
Gráfico IV: imposición de la voluntad de sus estudiantes por su posición socioeconómica.....	29
Gráfico V: docente como figura de autoridad para las familias.....	29
Gráfico VI: imposición de la voluntad de las familias por su posición socioeconómica.....	30
Gráfico VII: percepción de irrespeto por parte de estudiantes.....	31
Gráfico VIII: percepción de irrespeto por parte de acudientes o familias.....	31
Gráfico IX: porcentaje de acuerdo con la tesis de la proletarización.....	42

Capítulo I: Situación de investigación

Educación escolar en Colombia: dos realidades

La Ley General de Educación 115 de 1994 regula el sistema educativo (formal, no formal e informal), partiendo de la concepción de la educación como un derecho fundamental de la infancia (Constitución Política, 1991, Art. 44) y como un derecho y servicio público con una función social (Art. 67) para la población en general.

Esta ley contempla las múltiples dimensiones que conforman el sistema educativo y dicta las orientaciones para su funcionamiento. Con respecto a las entidades encargadas de prestar el servicio, se afirma que “los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional.” (Artículo 3)

Podríamos asumir que, al existir una ley general de educación se aplica independientemente del tipo de institución que preste el servicio, sea oficial o privada. Sin embargo, con base en una revisión de la legislación posterior, se evidencia que dicha normativa difiere según la naturaleza de la institución educativa. Situación que se refleja, y que es una consideración central de este trabajo, en la forma cómo se regula el trabajo docente en las instituciones educativas privadas.

La ley en mención considera al educador como “el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Art. 104). La designación como “educador” viene dada por el hecho de contar con el título requerido, que hasta la emisión del estatuto de profesionalización docente del 2002 debía ser de “licenciatura en educación” o “normalista superior”.

El estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278 del 2002) es una actualización del estatuto emitido en 1979. Actualmente ambos operan de manera simultánea en tanto hay docentes vinculados al sector oficial desde antes del 2002 que cuentan con un derecho adquirido. Tres elementos son relevantes con respecto a dicho estatuto: en primer lugar, considerar que son profesionales de la educación, además de las personas con un título de licenciatura en educación o de normalista superior, “los profesionales con título diferente,

legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto” (Art. 3).

En segundo lugar, aparece como una respuesta a las necesidades de mejorar la calidad de la educación, implementando reformas sobre los requisitos de formación y evaluaciones de desempeño, sin que ello repercuta de manera positiva en la calidad de vida de los maestros y maestras:

La estructura interna de este nuevo estatuto y los altos recursos económicos asociados al ascenso de docentes en el escalafón crean las condiciones para que la expansión de la docencia continúe acompañándose de una heterogeneidad y desigualdad creciente en términos de género, formación profesional, condiciones laborales y salariales. (Bautista, 2009, p. 113)

Dicho estatuto afirma que “el salario de ingreso a la carrera docente debe ser superior al que devengan actualmente los educadores regidos por el decreto-ley 2277 de 1979” (Art. 46). No obstante, lo que se ha evidenciado con respecto a su predecesor es la reducción de beneficios y garantías para quienes se vinculan a la carrera docente. Un claro ejemplo de ello es el proceso a través del cual se asciende en el escalafón docente. En su trabajo comparativo, Cifuentes (2013) muestra que en el decreto 2277 “el ascenso depende de los años de antigüedad y la capacitación por créditos especialmente en Programas de Formación Permanente para Docentes -PFPD- u otros programas de posgrado o especialización” (p. 76), mientras que para el caso del decreto 1278 el ascenso depende de los resultados en pruebas de competencias, antigüedad mínima de 3 años y la obtención de títulos de posgrado.

Lo que dilucida la comparación realizada por Cifuentes es la aparición de condicionamientos para el ascenso en el escalafón docente y, por ende, el aumento de tiempo para lograrlo. Este ha sido uno de los elementos centrales en las discusiones académicas en la región sobre la transformación de las condiciones laborales de docentes adscritos al Estado. (Tenti, 2002; Duran, Rodrigues y Bueno, 2014; Inclán, Díaz, Galaz y Jiménez, 2017; Guzmán, 2018)

El tercer elemento para considerar es lo que allí se ha denominado “función docente”, donde se concibe un conjunto bastante amplio de labores que le competen al docente además de las acciones asociadas a la enseñanza:

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a

la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (Art. 4)

Esta carga de tareas genera un enrarecimiento del oficio al desdibujarse las fronteras de aquello que le compete al docente en su práctica pedagógica y, en consecuencia, “el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual [...] sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado.” (Zuluaga *et al.*, 1988, p. 5)

Ahora bien, al hablar de dos realidades buscamos mostrar cómo, a pesar de la existencia de una normativa compartida para el sistema educativo, ésta tiene importantes diferencias en lo que respecta a las condiciones laborales de docentes que ejercen su profesión en instituciones educativas privadas en comparación con quienes lo hacen en el sector oficial a pesar de realizar la misma labor. Retomamos dos situaciones que ejemplifican las dos realidades.

En primer lugar, existe una importante diferencia en los tipos de contratación de ambos sectores: en el sector público, que está regulado por el Decreto 1278 de 2002, se realiza a través del concurso para ingreso al servicio educativo estatal; al aprobar el concurso e ingresar por carrera administrativa se obtiene una modalidad contractual a término indefinido. Por otro lado, el sector privado es regulado por el Código Sustantivo del Trabajo¹ (de ahora en adelante CST); en ese sentido, a pesar de ejercer también la función docente, la contratación no está mediada por el estatuto de profesionalización. Al respecto, en el artículo 101 del CST se establece que la duración del contrato es equivalente a la duración del año escolar, dejando abierta la posibilidad de celebrar contratos a término fijo (que se renueva año a año) o indefinido. El hecho de que las instituciones educativas funcionen como una empresa en lo referido al tipo de contratación tiene implicaciones importantes específicamente para conformar agremiaciones o sindicatos que, si bien es un derecho constitucional, esta garantía se pierde al tener una vinculación laboral fija que termina al

¹ Código Sustantivo del Trabajo emitido por el Ministerio de Trabajo a partir del Decreto Ley 3743 de 1950 y posteriores modificaciones: <http://www.mintrabajo.gov.co/normatividad/leyes-y-decretos-ley/codigo-sustantivo-del-trabajo>

finalizar el año escolar. Así mismo, este tipo de contratación genera constantes sentimientos de incertidumbre ya que no hay certeza sobre la continuidad laboral.

En segundo lugar, la cuestión salarial se torna capital al comparar ambos sectores. Existe el escalafón docente que determina el salario docente de acuerdo a una serie de condiciones ya descritas. El personal docente vinculado al sector oficial se rige bajo este escalafón, mientras que el mismo no es obligatorio para quienes trabajan en el sector privado. Los salarios en las instituciones educativas privadas difieren de una a otra, estando muchas de ellas por debajo de lo estipulado para el sector público, siendo esto auspiciado por el Estado: “el salario que devenguen los educadores en establecimientos privados no podrá ser inferior al ochenta por ciento (80%) del señalado para igual categoría a quienes laboren en el sector oficial” (Ley 115 de 1994, Art. 197). De allí se suscitan algunas preguntas: ¿por qué considerar un salario inferior para docentes del sector privado a pesar de tener el mismo nivel de formación (a veces superior, otras veces inferior) que quienes se encuentran en el sector público? ¿Acaso no realizan la misma labor?

Con base en los ejemplos enunciados, que no corresponden a la totalidad del contexto en el cual se enmarca este problema, se muestran evidencias de la existencia de un sistema educativo que funciona de manera diferenciada para los docentes que trabajan en instituciones del Estado y quienes lo hacen en instituciones privadas.

Algunos antecedentes

Llevamos a cabo un rastreo de antecedentes en las bases de datos: Scielo, Dialnet, Ebsco y Google Scholar, definiendo el periodo de indagación entre 2005 y 2017, y considerando como contexto geográfico no sólo Colombia, sino también América Latina y España. Tuvimos hallazgos en español y portugués.

Inicialmente, encontramos una amplia producción investigativa sobre las condiciones laborales docentes en los sistemas educativos oficiales de varios países de Latinoamérica y España. Por el contrario, escasean los trabajos investigativos que aborden la realidad laboral docente en instituciones privadas. Con base en los hallazgos obtenidos, retomamos once investigaciones realizadas en 6 países.

La profesión docente es, en consonancia con la tendencia mostrada por las investigaciones revisadas, una profesión precarizada, lo cual se evidencia en la intensificación de la jornada laboral y las tareas asignadas al docente (Cornejo, 2009; Señoríño y Cordero, 2005; Vidiella

y Larrain, 2015), en la desprofesionalización resultante de la intervención de actores y profesionales de otros campos en la escuela, sumado a las barreras para el desarrollo profesional (Fortes y Oswald, 2015; Mancebo, 2016), así como en la reducción paulatina de las recompensas materiales y simbólicas del oficio (Amaya *et al.*, 2014; Arratia, 2010). De manera recurrente, las investigaciones concluyen que hay una evidente intensificación en la labor. En el caso colombiano particularmente, como lo señalan Amaya *et al.* (2014), “las instituciones les exigen a sus profesores llenar formatos, evaluaciones e informes de sus alumnos para poder alcanzar una adecuada gestión de calidad avalada por la Norma ISO 9001” (p. 86), y los docentes deben emplear tiempo de planeación y evaluación en la diligencia de estos formatos.

La vocación aparece en las investigaciones de manera diferente, en unas con mayor importancia que en otras. En el trabajo de Arratia (2010) se pone en tensión la idea de la vocación como excusa para negar los reclamos laborales de los docentes, ya que la sociedad considera la docencia una profesión netamente vocacional, mientras que en Amaya *et al.* (2014) se cuestiona poco esa idea de vocación como base fundamental para el ejercicio de la profesión. Allí se retoman los testimonios de su población participante para dotar de atributos positivos la vocación.

Dos de las investigaciones que se realizaron con docentes de instituciones educativas privadas, una en Colombia (García, 2013) y otra en España (De Frutos *et al.*, 2007), concluyen que hay una satisfacción moderada con sus condiciones laborales. Sin embargo, ambas investigaciones tienen características que resultan importantes mencionar: De Frutos *et al.* (2007) realizaron su investigación en colegios concertados, esto es, instituciones de naturaleza privada pero subvencionadas con dineros del Estado, por ende, sujetadas a ciertas medidas impuestas por la administración oficial. Por su parte, García (2013) ostentaba el cargo de Directora de Primaria en la institución donde se llevó a cabo la indagación; en ese sentido, consideramos que su lugar de poder en la relación con el personal docente pone en riesgo la confiabilidad de los resultados. Una tercera investigación con mujeres docentes en una institución privada de Río de Janeiro (Fortes y Oswald, 2015) concluyó que ellas no están construyendo una carrera y la institución en que trabajan no posibilita el desarrollo profesional; por ende, se limitan a ejercer el oficio, de manera que respondan a las exigencias contractuales.

Finalmente, el síndrome de agotamiento profesional (SAP) – *burnout* – ha sido ampliamente estudiado con respecto a la profesión docente. En las dos investigaciones que retomamos en este trabajo (Díaz, López y Varela, 2010; Gómez *et al.*, 2009) se muestran niveles moderados de SAP entre la población participante sin distinciones significativas entre instituciones públicas y privadas, recalando en ambos casos que la falta de apoyo por parte de la institución es uno de sus elementos constitutivos.

A manera de conclusión, como se había anticipado, hay una ausencia de investigaciones que se ocupen de las condiciones laborales del personal docente en instituciones educativas privadas en comparación con una amplia producción enfocada en los sistemas educativos oficiales. La desprofesionalización y las tensiones asociadas a la vocación son constitutivas de la crisis de la profesión docente, así como la intensificación laboral y la reducción de las recompensas materiales y simbólicas evidencian una creciente precarización del trabajo, discusiones centrales para las preguntas y propósitos que planteamos en este ejercicio investigativo orientado a la comprensión de las concepciones que tienen los y las docentes en las instituciones educativas privadas sobre la profesionalidad procurando identificar la influencia que tienen sobre tales concepciones tanto la crisis como la precarización.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las concepciones sobre la profesionalidad que circulan entre docentes que trabajan en instituciones educativas privadas, en el marco de la crisis de la profesión y la precarización del trabajo?
- ¿Cómo influyen las condiciones laborales en la concepción sobre profesionalidad que tienen los y las docentes en instituciones educativas privadas?
- ¿De qué manera se manifiesta la crisis de la profesión docente en el trabajo docente en instituciones educativas privadas?

Propósitos de la investigación

General:

Comprender las concepciones sobre la profesionalidad que, en el marco de la crisis de la profesión y la precarización del trabajo, tienen los y las docentes que ejercen en instituciones educativas privadas.

Específicos:

1. Identificar los elementos constitutivos de las concepciones sobre la profesionalidad docente que tienen los y las docentes en instituciones educativas privadas.
2. Analizar las manifestaciones de la crisis de la profesión y la precarización del trabajo en las concepciones sobre la profesionalidad que tienen los y las docentes en instituciones educativas privadas.

Capítulo II:

Marco conceptual de referencia

Identidad profesional docente

Quiceno (2006) retoma la tradición de concebir al *maestro como artesano* que ha tenido amplia difusión en el campo educativo y pedagógico en el país. Se trata de “un maestro que hace un oficio, lo defiende y lo ama, hasta tal punto que está dispuesto a perder su identidad por él” (p. 33). Al igual que el artesano, la relación del maestro con su obra constituye su oficio; en ese sentido, la identidad está ligada a la producción de la obra, no puede separarse: “en el caso del maestro artesano, la obra, su arte es la educación de los niños” (2006, p. 33); existe, entonces, una distinción importante entre el maestro y el docente: el primero es artesano, el segundo es trabajador.

A diferencia del artesano, el trabajador no adquiere su identidad en el oficio. El docente existe antes de la realización del trabajo, argumenta Quiceno, y este sujeto es producido por fuera de su realización en el trabajo. Para ello cuenta con una formación académica que le otorga ese título y, por ende, el derecho a trabajar en la educación de las generaciones más jóvenes. El maestro artesano adquiere su subjetividad y condición de sujeto en la identificación con su obra. Esta distinción representa, para Quiceno, la génesis de la formación docente. Así, la profesionalización de los docentes constituye el proceso a través del cual el maestro pasa a ser docente y el artesano a ser trabajador industrial, distinción que emerge cuando resulta necesario adecuar la enseñanza a las exigencias del trabajo productivo industrial.

Marcelo (2009) no da importancia a una distinción conceptual entre maestro, docente y profesor. Con base en los trabajos de Michael Huberman, este autor afirma que “los profesores actúan como artesanos, construyendo conocimiento y habilidades y materiales de la misma forma que los artesanos lo realizan. Los profesores así trabajan solos en clase y acumulan sabiduría y saber hacer.” (Marcelo, 2009, p. 32).

Martínez (2008) argumenta que no existe una condición *sine qua non* que determine al maestro y su identidad. Por el contrario, “es necesario dar cuenta de sus particularidades, de su diversidad, de la destitución de tanta apariencia discursiva que lo extravía en su propia mismidad” (p. 44), y esto resulta de particular importancia para derrumbar el imaginario que

se ha edificado sobre los atributos de un buen o mal maestro, en tanto no es posible generalizar un conjunto de características a un grupo profesional bastante diversificado.

Las reformas educativas de las últimas décadas han tenido efectos en la constitución de las identidades de los docentes. En torno a ello han surgido diversas posturas: por un lado, quienes consideran que las mismas conllevan a una desprofesionalización producto del excesivo control y la pérdida de autonomía, mientras que otros sostienen que lo que estamos evidenciando es una re-profesionalización generada por la necesidad de ampliar las tareas que tradicionalmente ha realizado el cuerpo docente (Marcelo, 2009). Este y otros aspectos conllevan la necesidad de enunciar la existencia de una crisis de la profesión docente.

1. Crisis de la profesión docente.

La “crisis” es la vivencia de la desestabilización con respecto a la relación que se establece con el contexto:

En el caso de la educación, generalmente es provocada por los cambios que tienen lugar en el medio social, cultural, político, económico, lo cual se traduce en demandas que nos exigen que cambiemos nuestro comportamiento para adaptarnos a la nueva situación. (Sacristán, 2008, p. 80)

La experiencia de la crisis y sus demandas de cambio, impulsan una serie de reivindicaciones asociadas a la identidad profesional o la concepción sobre la profesionalidad del docente que se tiene tanto al interior como por fuera del conjunto de docentes. Las luchas por el reconocimiento de la profesión y la mejoría en las condiciones para su ejercicio se complementan en tres instancias fundamentales: “1) dominio de competencias científicas y técnicas más complejas, 2) mayores grados de control sobre el trabajo que realizan, y 3) prestigio y reconocimiento social más elevados.” (Tenti, 2005, pp. 271-272).

Brígido (2006) en su trabajo sobre los docentes como grupo profesional retoma la propuesta de Max Weber, para quien dos son las características básicas de una profesión: la vocación y la capacitación formal. Sin embargo, para que estos elementos puedan constituir una profesión, deben darse al menos dos condiciones más: que el profesional tenga autonomía para desarrollar dichas actividades y que las actividades realizadas en el marco de la profesión sean socialmente valoradas, dando cuenta con ello de las instancias de reivindicación identificadas por Tenti.

La crisis tiene como efecto la desprofesionalización que, como advertía Marcelo, es resultado del excesivo control y pérdida de autonomía en el trabajo docente. La profesión es medida con parámetros externos, hay una alta burocratización y, en aras de una supuesta mejora en la calidad de la educación, se estandarizan los instrumentos que, en la mirada externa, generan mejores resultados de aprendizaje (Castrejón y Castrejón, 2012). En este sentido, que socialmente se insista en la necesidad de la profesionalización “da cuenta de la existencia de algunas dudas respecto del actual estatus profesional de los docentes” (Brígido, 2006, p. 264), convirtiendo así la enseñanza en una “semi-profesión”, ya que los docentes deben fijarse como objetivo su profesionalización completa. (Densmore, 1990).

Hay una serie de actores sociales además de los entes reguladores que vigilan el trabajo docente, centrándose en el cumplimiento de los indicadores y evaluando aspectos normativos, el deber ser, aun cuando los cambios constantes en el sistema conllevan formas de trabajo que están por fuera del control del docente. (Castrejón y Castrejón, 2012).

2. Valoración social de la labor docente

La desvalorización del rol profesional ha sido un proceso progresivo asociado a las reformas educativas de las últimas décadas como claramente muestra Carrizo:

Se revertiría durante los '90 la definición del docente: de ser un agente de cambio en las escuelas en los '80, pasaría sin escalas a ser parte del problema de la educación.

De allí en más el colectivo docente sería acusado de ser el principal responsable del deterioro de la educación. (2012, p. 196)

Esta actitud se agrava, según Sacristán (2008), en la medida en que socialmente no hay esfuerzos para promover o difundir acciones que lleven a formas de motivación distintas en los docentes y en la sociedad con respecto a la imagen que se tiene de la profesión; al contrario, “lo que se ha hecho es mantenerle en una minusvaloración intelectual, no elevando -y exigiendo- el nivel cultural y científico en su preparación y una constante puesta al día” (p. 83).

Esta desvalorización del trabajo docente, la mirada negativa que existe sobre su labor, resulta útil para el gobierno y la implementación de reformas educativas constantes, ya que las consecuencias que estas traen consigo son vistas como resultado del trabajo docente, de manera que, según Esteve (2005) sirven como chivo expiatorio y se asumen responsables de todos los males del sistema.

Asistimos a un escenario en el cual la imagen del docente como profesional se solapa bajo la imagen del docente como trabajador asalariado, un proceso que Perrenoud (1996) denomina “desposesión simbólica”. El problema que subyace a esta desposesión simbólica es la marginación del sentido intelectual y profesional del ser docente, “la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.” (Díaz e Inclán, 2001, p. 20).

Precarización del trabajo docente

Según Pochmann (1999; como se citó en Sánchez y Del Sagrario, 2012) esta precarización se identifica a través de tres factores: la intensificación de la jornada laboral, la reducción de los salarios y la progresiva pérdida de derechos laborales conquistados a través de la acción sindical.

A pesar de estas condiciones, los docentes cuentan con formación universitaria, y en los sistemas educativos se solicita la formación continua como forma de mejorar la práctica. En este escenario se configura una discordancia de estatus, esto es, “gente con un nivel de educación formal relativamente alto, que acepta empleos con un estatus o ingresos por debajo de lo que considerarían acorde con su cualificación” (Standing, 2013, p. 30).

En la sociología contemporánea, la conceptualización sobre la precarización de diferentes ámbitos de la existencia está transitando hasta constituir lo que Standing (2013) denomina *precariado*, “un neologismo que combina el adjetivo “precario” y el sustantivo “proletariado” [...] se trata de una *clase en proceso de formación*, aunque no sea todavía una *clase para sí*, en el sentido marxista del término” (p. 26). Esta nueva clase social tiene varias características. Primero, el factor que produce su vulnerabilidad no es la cantidad de dinero recibida en un momento particular, sino “la falta de apoyo comunitario en tiempos de necesidad, la carencia de subsidios empresariales o estatales asegurados, y la carencia de beneficios privados que complementen las ganancias monetarias obtenidas” (Standing, 2013, pp. 33-34). Segundo, no hay certeza sobre el futuro; el precariado es consciente que no hay futuro en lo que está haciendo, la incertidumbre es parte de su cotidianidad. Tercero, incluso teniendo cualificaciones, vocación y títulos, el precariado carece de identidad ocupacional. Finalmente, “también se espera que realice mucho trabajo no remunerado a expensas de su tiempo libre y de ocio, que se considera un despilfarro” (p. 35). Las cuatro son características que pueden atribuirse al trabajo docente, con mayor incidencia en quienes ejercen su profesión en el ámbito privado.

La precariedad en el ejercicio de la profesión docente está acompañada de una intensificación en las labores que se deben cumplir como trabajadores:

El concepto de intensificación del trabajo docente ha sido utilizado por Apple (1995) y Hargreaves (2005), quienes lo definen como un proceso de racionalización y control del trabajo en la enseñanza, cuya referencia central es la organización laboral y su administración científica en la sociedad capitalista. (Sánchez y Del Sagrario, 2012, p. 30).

La intensificación es una de las formas en que, materialmente, se degrada la condición profesional docente. La extensión de la jornada laboral, que no se materializa sólo en horas de trabajo por contrato, sino también en todo el tiempo extra que se debe emplear para dar cuenta de las responsabilidades, así como las enfermedades físicas y mentales producto del trabajo, aparecen como situaciones centrales en el debate sobre la intensificación del trabajo docente.

En el debate sobre la precarización de la profesión docente nos interesa resaltar dos aspectos que le subyacen: la proletarización de los y las docentes, y el concepto de “cognitariado” para explicar la precarización del trabajo intelectual.

1. Proletarización de la profesión docente

Según Vega (2015), cuando se habla de proletarización “se alude a que una determinada fracción de clase, distinta en principio a la clase trabajadora, se transforma en miembro de esta última” (s.p.). Agrega Densmore (1990) que la proletarización acoge tendencias propias de la forma de organización del trabajo en el capitalismo:

Una creciente división de la mano de obra; la separación entre quienes conciben y quienes ejecutan las tareas, y la tendencia a que las tareas de alto nivel sean cada vez más rutinarias; mayores controles sobre cada una de las fases del proceso de producción; un mayor volumen de trabajo; y un descenso de los niveles de capacitación. (Densmore, 1990, p. 125)

La misma autora defiende que la proletarización de la enseñanza ha socavado las bases características de la profesión docente como la autonomía, volviendo así la profesionalidad en una ideología, “una respuesta defensiva de los profesores a lo que objetivamente son unos procesos y unas condiciones laborales alienantes” (Densmore, 1990, p. 128).

Se habla de proletarización en tanto las condiciones para el ejercicio del trabajo docente se parecen cada vez más a las de los trabajadores industriales y menos a las de las profesiones liberales. Avaca, Castagno y Di Lorenzo (2009) consideran que los y las docentes se enfrentan a la proletarización en dos sentidos: una proletarización técnica que evidencia la pérdida de control sobre los modos de producción del trabajo en tanto ejecutan las decisiones tomadas por los entes reguladores; y una proletarización ideológica en la cual se pierde el control sobre los fines y el impacto social del trabajo. En este sentido, la enseñanza queda en segundo plano como finalidad del trabajo docente, el cual se debe centrar en las actividades de control y disciplinamiento.

Las posibilidades para que se extienda el fenómeno de la proletarización docente están amarradas a la existencia de un evidente “ejército industrial de reserva” (Marx, 2000) conformado por docentes con formación universitaria que están a la espera de un puesto de trabajo y, en función de suplir sus condiciones materiales de vida, dispuestos a aceptar contratos laborales precarios. Aunque este fenómeno es extensible posiblemente a todas las formas de trabajo en la actualidad, en la profesión docente es especialmente evidente. En el caso colombiano se ha visto acrecentado por el ingreso de profesionales de otras áreas a la carrera docente, expandiendo así las filas de profesionales docentes en espera de un puesto de trabajo.

2. Los docentes somos cognitariado

Si bien los docentes realizan un esfuerzo físico como parte de su trabajo, este es en mayoría de tipo intelectual. Para Berardi, un empleo exclusivo de la inteligencia sin manipulación física o directa de la materia es “la actividad socialmente coordinada de la mente orientada a la producción de *semicapital*” (2003, p. 97), una forma de producción social esencialmente enfocada en la creación de signos.

Para este autor, la escolarización de masas acaecida durante el siglo XX y la transformación técnico-científica de la producción trajeron como consecuencia la redefinición del papel del intelectual; no existen ya como un grupo social independiente o como individualidades libres, sino como un “sujeto social de masas que tiende a convenirse en parte integrante del proceso global de producción” (Berardi, 2005, p. 60), conformando así el cognitariado, esto es, “proletariado dotado de medios intelectuales extraordinarios, depositario del saber en el que se funda la sociedad capitalista” (Berardi, 2005, pp. 62).

Mayos (2013) amplia la conceptualización sobre cognitariado, agregando que esta es la forma profesional dominante en la sociedad postindustrial y critica la distinción entre trabajadores intelectuales y trabajadores industriales o manuales como constitutivos del proletariado, argumentando que “el hecho de que el trabajo que tenga que desempeñar sea más bien intelectual o más bien manual no cambia la condición del “proletario” (Mayos, 2013, p. 151).

Aunque hay importantes diferencias entre la forma como los trabajadores cognitivos realizan su trabajo y la forma propia de los trabajadores manuales, Mayos –al igual que quienes defienden la tesis de la proletarización- argumenta que la precariedad manifiesta en la desaparición de las garantías de seguridad, el desmantelamiento del estado de bienestar y la obsolescencia profesional y cognitiva les acercan cada vez más.

La educación privada y la escuela como empresa

Naradowski y Martínez (2016) expresan que la expansión de la educación privada se manifiesta de múltiples formas:

Desde el aumento de la matrícula del sector no estatal, en escenarios en los que no hay incentivos financieros o impositivos, hasta programas de libre elección de escuelas en los que las familias pueden elegir escuelas públicas o privadas con recursos financieros estatales o privados. Desde el aumento del número de escuelas operadas por comunidades, cooperativas y movimientos sociales alternativos hasta grandes corporaciones que invierten en el sector educativo y cotizan en bolsa. (Naradowski y Martínez, 2016, p. 18)

El discurso que emerge en defensa de la educación privada sostiene que, en el marco de la libre elección y la libre competencia, todas las personas tienen el derecho a elegir la que consideran es la mejor oportunidad de educación para sus hijos e hijas. Sin embargo, todas las familias no tienen las mismas oportunidades y por ende no hay tal competencia supuestamente libre. Díez (2010) resulta bastante crítico en este aspecto, resaltando que “el capital económico y social se convierte en capital cultural a la hora de la elección” (p. 29) en tanto las familias con mayores recursos económicos cuentan con horarios laborales más flexibles o cargos que les posibilitan ausentarse y así visitar diferentes escuelas para elegir la que sea de su total agrado. Mientras que las familias con menos recursos pocas veces perciben diferencias sustantivas entre las escuelas y optan por aquella que sea más cercana.

A esto se suma que “detrás de muchos argumentos a favor de la privatización, más que fervor liberalizador, lo que esconden los privilegiados es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos con los que no son de la misma clase.” (Sacristán, 1998; como se citó en Díez, 2010, p. 28)

Según Naradowski y Martínez (2016) hay un “equilibrio cuasi-monopólico estatal entre escuelas públicas para pobres y escuelas privadas para no pobres” (p. 22) que resulta útil como estrategia de gubernamentalidad; con ella, se deja por fuera del sistema educativo oficial a las clases medias y altas, y sus reclamos por la calidad, la innovación y el cuidado se trasladan directamente a las escuelas privadas. Así, estas familias quedan fuera del debate público sobre la educación, “protestan en su propia escuela y solo allí participan y proponen.” (p. 22)

Si bien el sistema educativo en general ha incorporado mecanismos y lenguaje propio del mundo empresarial, “el espacio donde se hace más patente la empresa educativa es en la escuela privada, como medio de actividad económica directa” (Fuentes y Galán, 1998, p. 140), puesto que su rentabilidad depende de los “clientes” y en esa medida “su servicio debe ser portador de una calidad determinada y bajo unas líneas concretas de actuación, que la determinan como una empresa de servicios.” (p. 141).

Estos autores evidencian una serie de atributos que hacen de la escuela privada una apuesta empresarial, una opción de negocio, una institución fiel a los mandatos del mercado. Primero, la escuela privada “establece una relación entre el servicio que proporciona y el coste de este, perdiendo el carácter gratuito que tiene en la pública” (p. 140). Segundo, a diferencia de la escuela pública cuya finalidad es proporcionar una formación básica para ampliar las posibilidades laborales de la población, la escuela privada pierde en cierta medida esta concepción para buscar una rentabilidad económica que permita su existencia.

Capítulo III: Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo en la medida que, con ella pretendemos la comprensión de un fenómeno a partir de las percepciones y conocimientos que sobre el mismo tienen los y las participantes. La investigación cualitativa es fundamentalmente flexible, en tanto su objeto–sujeto es dinámico: “supone una toma de decisiones que, se sabe y se acepta de antemano, deberán ser alteradas a lo largo de la investigación. Aun así, deben ser asumidas previamente con carácter de provisionalidad” (Ruíz, 2012, p. 55). Este carácter deviene de la experiencia misma del fenómeno que se busca comprender, y de la reconstrucción conceptual que orienta la investigación.

La situación problemática que buscamos comprender en esta investigación requiere de unas bases cuantitativas necesarias para conocer las condiciones de precarización del trabajo y la crisis de la profesión docente, marcos a partir de los cuales se analizaron las concepciones sobre la profesión que tiene la población participante. Es por ello por lo que propusimos un diseño mixto, el cual:

Utiliza la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en los métodos que forman parte del estudio [...] Si bien la investigación con metodologías mixtas se apoya en la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, con frecuencia se llevan a cabo de forma paralela sin que haya una combinación importante, así como las preguntas que plantean y las inferencias que realizan son muchas veces cualitativas o cuantitativas en su naturaleza sin llegar a combinarse entre sí (Teddlie y Tashakkori, 2003; como se citaron en Pole, 2009, p. 39)

Estrategia de investigación

Llevamos a cabo un *estudio de caso colectivo* (Stake, 2013) que consiste en un estudio instrumental extendido: “se examina un caso en particular principalmente para brindar una comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización” (p. 159); al ser colectivo, se estudia un conjunto de casos que comparten una característica común: docentes normalistas o licenciados en educación que ejercen la profesión en instituciones educativas privadas. El autor explica que, en este tipo de estudios, los casos se eligen porque “se considera que entenderlos conducirá a un mejor entendimiento, y quizá a una mejor formulación de teorías, de un conjunto de casos aún más grande” (p. 161).

Procedimiento para la recolección de la información

Recurrimos a una encuesta mixta que recoge elementos de tipo cuantitativos y cualitativos, dando prioridad a la configuración de una encuesta cualitativa la cual “no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada.” (Jansen, 2012, p. 43)

Si bien recurrimos mayormente a la inducción, adoptamos también estrategias deductivas en la aplicación de la encuesta y en el análisis de la información recolectada. Este diseño se evidencia en el empleo de preguntas totalmente abiertas y otras que presentan escalas de valoración con opciones previamente establecidas, tomadas de la literatura especializada ya revisada.

La estructura de la encuesta fue: *información sociodemográfica* (10 preguntas), *información contractual-laboral* (40 preguntas), *relaciones entre los estamentos de la comunidad educativa* (21 preguntas), *profesionalidad docente* (15 preguntas). Estuvo dirigida a docentes de instituciones educativas privadas, con título de normalista superior o licenciado/a en educación. Ni la edad ni el género se consideraron criterios excluyentes para esta investigación. Inicialmente propusimos aplicar la encuesta a un total de 384 docentes a través de un muestreo aleatorio simple. Sin embargo, durante el tiempo estipulado para su aplicación, 45 días, se alcanzó un total de 327 respuestas, de las cuales 9 fueron descartadas por no cumplir los criterios establecidos para ser diligenciada: docentes con títulos de otras áreas distintas a la educación o que trabajan en instituciones educativas públicas.

Procedimiento de análisis

La primera fase del procedimiento consistió en un análisis descriptivo-exploratorio para caracterizar a la población participante de acuerdo con los ítems consideradas en el apartado de información sociodemográfica. Así mismo, recurrimos al análisis descriptivo para formar conglomerados de información en cada uno de los elementos constitutivos de las categorías centrales de la investigación: profesionalidad docente, crisis de la profesión y precarización del trabajo. A partir de la información organizada en las categorías, construimos tres “perfiles docentes” de acuerdo con la información cualitativa y cuantitativa que permita establecer patrones de similitud o diferencia entre las personas participantes; de allí resultaron: 1. perfil formal/académico; 2. perfil instrumental; 3. perfil ideal.

Posteriormente, partiendo de la categorización por perfiles, identificamos las características presentes en las respuestas sobre la crisis de la profesión y la precarización del trabajo que influyen en las concepciones sobre la profesionalidad que tienen los y las docentes. Esta información en su mayoría de tipo cualitativa, concentrada especialmente en la cuarta sección del instrumento, fue codificada y categorizada a partir de la lectura global de las respuestas.

Descripción sociodemográfica de la población participante

La tabla I muestra la información sociodemográfica básica de la población participante.

Variable	Porcentaje	Cantidad
<i>Género identitario</i>		
Mujer	69.49%	221
Hombre	29.87%	95
Prefiero no decirlo	0.628%	2
<i>Nivel de formación</i>		
Normalista superior	5.34%	17
Licenciatura	77.04%	245
Especialización	7.86%	25
Maestría	9.74%	31
<i>Edad</i>		
20-25	26.72%	85
26-30	33.64%	107
31-35	22.95%	73
36-40	11.94%	38
>40	4.716%	15
<i>Estrato socioeconómico</i>		
Estrato 1	6.289%	20
Estrato 2	40.25%	128
Estrato 3	46.22%	147
Estrato 4	6.603%	21
Estrato 5	0.628%	2

Variable	Porcentaje	Cantidad
<i>Medio de transporte propio</i>		
Si	30.50%	97
No	69.49%	221
<i>Personas a cargo económicamente</i>		
0	21.38%	68
1-3	75.47%	240
4-5	2.515%	8
6-7	0.314%	1
>8	0.314%	1
<i>Años de experiencia profesional</i>		
1-3	36.79%	117
4-6	30.50%	97
7-9	11.32%	36
10-12	13.52%	43
13-15	3.144%	10
>15	4.716%	15

Tabla I: Información demográfica. *Elaboración propia.*

Considerando que más de las dos terceras partes de nuestra población participante son mujeres, nos referiremos de ahora en adelante a *las docentes* como generalidad.

Para efectos de abreviación, al presentar las respuestas cualitativas de las docentes se utilizará la letra E (encuesta) acompañada del número asignado a cada persona en la organización de los datos, ejemplo: E01, correspondería a la Encuesta 01.

Capítulo IV:

Las docentes ante la crisis de la profesión

Entendemos la crisis como el momento de desestabilización de la relación que establece la profesión y sus representantes con el contexto del cual se ocupa. La crisis, como se mostró en el marco de referencia, no es un fenómeno reciente, la misma se ha ido fortaleciendo a partir de las reformas educativas asociadas a modelos de crecimiento económico de corte neoliberal.

De acuerdo con Hargreaves (1996; leído en Furlong, 2002), a diferencia de otras “profesiones liberales” como la medicina en la cual gran parte de las investigaciones son realizadas por los mismos profesionales, en la enseñanza intervienen toda serie de profesionales de diferentes áreas que dejan a la figura docente como reproductora de contenidos e instrumentos creados por terceros bajo el argumento de garantizar el aprendizaje y mejorar la calidad de la educación. Los efectos que produce esta forma de manifestación de la crisis se evidencian en las tres instancias de articulación de las luchas por el reconocimiento de la profesión docente que identifica Tenti (2005): “dominio de competencias científicas y técnicas más complejas, mayores grados de control sobre el trabajo que realizan, prestigio y reconocimiento social más elevados.” (pp. 271-272).

A continuación, presentamos los hallazgos relacionados con las tres categorías que propone Tenti a través de las cuales se manifiesta la crisis de la profesión y al mismo tiempo constituyen los ámbitos de resistencia a dicho proceso.

1. Dominio de competencias científicas y técnicas

Iniciamos este apartado considerando lo que representa para las docentes su formación profesional; para ello planteamos una afirmación: “Es común escuchar que las carreras de educación requieren menor dedicación en comparación con otras como la ingeniería o la medicina: ¿estás de acuerdo o no? ¿Por qué? (pregunta 81). Llama la atención que el 15.4% está de acuerdo con esta premisa, argumentando, por ejemplo:

Considero que es cierto. En principio, el mismo punto de corte para el ingreso en las universidades públicas es considerablemente menor, por tanto, es más fácil que entren (y se sostengan) estudiantes de nivel intermedio o bajo que, desmotivados por las dificultades que supone acceder a otras carreras (que son muchísimo más cotizadas) terminan en facultades de educación. (E01)

Sí, es una carrera muy laxa, fácil... poco exigente. (E30)

Creo que se debe a tanto relleno en pedagogía que al final se aleja de la realidad. (E86)

En las respuestas podemos evidenciar al menos tres razones que sostienen, en principio, el desmérito de la formación docente y en consecuencia la desvalorización social de la labor: la ausencia de filtros más estrictos para el ingreso, la baja exigencia académica y la preponderancia de unos saberes sobre otros. No obstante, gran parte de las personas que manifiestan estar en desacuerdo con la afirmación no logran argumentar más allá de la cantidad de años dedicados a la carrera, el hecho de recibir un título profesional y el esfuerzo individual. En ese sentido, está ausente la real evaluación de los proyectos formativos de las carreras profesionales en educación, una realidad que se evidencia en las respuestas a la pregunta 77: “¿Cuáles saberes son imprescindibles en la formación para el ejercicio de la docencia?”

Dividimos la información derivada de esta pregunta en cinco tendencias: en la primera están las personas que consideran saberes imprescindibles la pedagogía, la didáctica y los conocimientos específicos de la disciplina de su énfasis (28.6%) siendo esta la tendencia más acorde con los postulados clásicos de la pedagogía (Comenio, [1632] 2012). En la segunda están las personas que consideran la pedagogía y la didáctica, pero no los conocimientos disciplinares específicos (13.8%). En tercer lugar, se ubican quienes consideran únicamente la pedagogía o la didáctica (15.7%). La cuarta tendencia, más reducida, integra a quienes consideran únicamente los saberes disciplinares como imprescindibles para la formación (5.6%), lo que plantea directamente la posibilidad del ingreso a la carrera docente de profesionales no licenciados. Finalmente, la quinta tendencia (35,5%) integra a las docentes que enunciaron otros saberes distintos a los ya mencionados (pedagogía, didáctica, disciplinas); al interior de esta tendencia predominan dos posiciones: quienes retoman términos asociados a las competencias como saber, saber ser y saber hacer; y quienes enuncian valores, actitudes o emociones:

Escuchar, respetar, tolerar, ser ético y honesto. (E87)

Amor, paciencia y serenidad. (E234)

Organizar, participar, gestionar, motivar, ayudar, servir. (E241)

Trato con la gente, paciencia, tolerancia y empatía. (E258)

Aunque la formación docente no es objeto propiamente de nuestro análisis, es importante retomar los dos aspectos mencionados en la medida que una percepción negativa compartida con respecto a la formación docente tiene repercusiones claras en la valoración social de la profesión. Cuando observamos las respuestas ubicadas en la quinta tendencia de la pregunta 77, el hecho que una fracción significativa de la población participante enuncie el amor, la tolerancia, la paciencia y el servicio como saberes de que deben hacer parte de los programas de formación nos lleva a pensar que, en tales procesos formativos, estas personas buscan una consolidación de su vocación (aspecto al que nos referiremos en el capítulo VI) más que la adquisición de conocimientos sobre pedagogía y didáctica, disciplinas que se han ocupado de la educación y la enseñanza, además de los conocimientos del énfasis (en los casos de licenciaturas disciplinares).

Asimismo, esta mirada fuertemente vocacional aporta a que se perpetúe la idea de la docencia como una semi-profesión (Brígido, 2006) ya que se desprecia la capacitación formal (elemento esencial de la profesión en la perspectiva de Weber que retomamos en este trabajo), dejando así la concepción de profesión a medias, incompleta y, por ende, que sea vista como tal por la sociedad.

2. Autonomía y control sobre el trabajo

La pérdida de autonomía sobre las tareas que hacen parte del oficio es una constante en el trabajo docente, no sólo en el sector privado. Brígido (2006) afirma que en la docencia no existe autonomía en la forma en que se desarrollan las actividades profesionales:

Si bien el maestro o el profesor es dueño y señor de su clase (puertas adentro puede hacer lo que él quiere y decidir según su mejor criterio), todas sus tareas están sometidas a control y debe responder a un programa previamente establecido. No fija los objetivos ni las reglas de procedimiento de su trabajo, ni tiene posibilidades de hacer su voluntad en lo que respecta a los contenidos a impartir y los métodos a emplear. (pp. 267-268)

Además de responder a las exigencias de política educativa, las docentes responden a las dinámicas del mercado que tienen importantes repercusiones al momento de tomar decisiones:

La autonomía de los docentes (incluyendo su derecho a utilizar su intuición para realizar valoraciones profesionales) ha tenido que ser moderada paulatinamente

debido a la necesidad de dar respuesta a un mercado competitivo en el que los indicadores “objetivos” de resultados se han convertido en la “moneda de cambio”. (Furlong, 2002, p. 35)

A propósito, Martínez (2004) manifiesta que en la actualidad las docentes se ven obligadas a aceptar un sistema educativo que les resulta ajeno, en el cual tienen poca injerencia. Este autor retoma a Castoriadis (1985) para hablar de la constitución del profesional docente instituido al margen de sí mismo, cuya profesión es estructurada y regulada por otros; también, recurre a De Sousa Santos (2003) para evidenciar que ese sistema que le resulta ajeno le presenta un currículo sobre el cual no tiene voz ni voto, de manera que lo consume acríticamente.

Al respecto, planteamos dos preguntas sobre la autonomía del docente para realizar las tareas asociadas a su profesión: 80. ¿Crees que el/la docente tiene autonomía para tomar decisiones con respecto a la labor que realiza? a lo cual el 62% (198) respondió negativamente, dando cuenta con ello de la percepción sobre carencia de autonomía que se tiene en el trabajo (gráfico I).

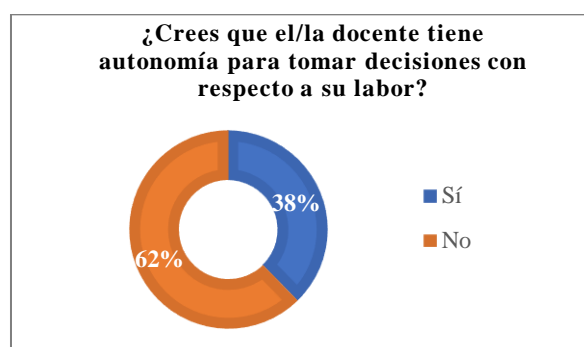


Gráfico I: percepción sobre la autonomía docente. *Elaboración propia.*

Para complementar, en la pregunta 86 del instrumento se indagó si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente premisa: “el/la docente no decide los objetivos ni las reglas que regulan su trabajo” con base en una escala de cuatro niveles (tabla II), encontrando que el 56.2% (179) se ubica en los niveles “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, basándose en argumentos que, si bien reconocen en algunos casos la injerencia que tienen los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación territoriales, afirman que dicha imposibilidad parte, en mayor medida, de las instancias administrativas de las instituciones:

La estructura institucional supera las pretensiones del docente. (E32)

Los docentes seguimos las reglas impuestas por los colegios privados. No se tienen en cuenta nuestros aportes en pro de la educación de los niños. (E82)

Estamos regidos por decisiones administrativas de personas que no han pisado un aula de clases. (E248)

Finalmente, para dar cuenta de su propia experiencia profesional con respecto a la autonomía y control de su trabajo, la pregunta 49 les cuestionaba si “¿En su institución el cuerpo docente participa en la toma de decisiones? ¿Sí o No? ¿Cómo se evidencia?” Al menos el 53.4% (170) manifestó no tener participación alguna en la toma de decisiones, estas se toman en el nivel directivo-administrativo y son informadas al cuerpo docente a través de reuniones y consejos académicos. El 45.2% (144) respondió afirmativamente, aunque algunas expresen que existe el canal de participación, pero pocas veces son tomados en cuenta. El 1.2% (4) no respondió.

Premisa	La finalidad de estudiar un programa de licenciatura es ingresar a trabajar en el sistema educativo oficial	Cualquier persona con un título universitario está habilitada para enseñar	El/La docente no decide los objetivos ni las reglas que regulan su trabajo
Valoración			
Totalmente en desacuerdo	16.7% (53)	54.4% (173)	19.1% (61)
En desacuerdo	30.2% (96)	33.3% (106)	24.5% (78)
De acuerdo	34.3 (109)	8.4% (27)	37.4% (119)
Totalmente de acuerdo	18.8% (60)	3.77% (12)	18.8% (60)

Tabla II: premisas sobre la profesionalidad docente. *Elaboración propia.*

3. Prestigio y reconocimiento social

A propósito del tercer elemento planteado por Tenti, la pérdida de autonomía se suma a la pérdida de autoridad y la poca valoración social. Para Adorno (1998) la autoridad del docente es casi caricaturesca:

Jueces y funcionarios del Estado poseen, por delegación, algún poder efectivo, en tanto que la conciencia pública toma probablemente poco en serio el de los maestros, que es un poder ejercido sobre sujetos que no lo son de pleno derecho, esto es, sobre niños. (p. 69).

Esta carencia de autoridad efectiva se ve influenciada por la naturaleza de la población escolar, que es una “clientela cautiva” (Brígido, 2006). El profesional docente no escoge las personas con quienes realiza su labor, le son impuestas; al mismo tiempo, dicha “clientela”, los estudiantes, no buscan el servicio del docente, sino que son obligados a recibirlo, lo cual genera que las relaciones entre ambos actores no sean completamente armónicas en tanto no existe un deseo real de establecerlas.

A propósito, preguntamos a las participantes como generalidad si consideran que a nivel social “el docente es una figura de autoridad” (pregunta 55); como se evidencia en el gráfico II, la diferencia entre ambas posiciones es mínima. Para ahondar en este aspecto se realizaron preguntas más específicas referidas a la relación con sus estudiantes (gráficos II y IV) y familias (gráficos V y VI), para buscar allí las formas en que se evidencia a la docente como figura de autoridad, teniendo presente un elemento importante para el debate sobre la crisis de la profesión docente y la subsecuente reflexión sobre la precarización de su trabajo: la posición socio-económica de las familias como un factor para influenciar, coartar o intervenir en el trabajo de las docentes. Esto es relevante cuando se trata de instituciones educativas privadas debido a su naturaleza empresarial y al hecho que muchas reciben estudiantes de los estratos sociales altos, una diferencia importante con las instituciones educativas oficiales, en las cuales la clase social del estudiantado no es un factor relevante en el trabajo docente.

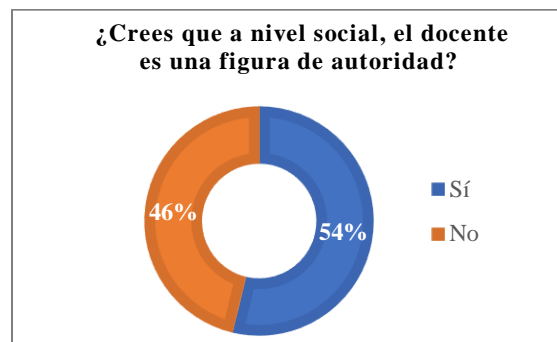


Gráfico II: docente como figura de autoridad. *Elaboración propia.*

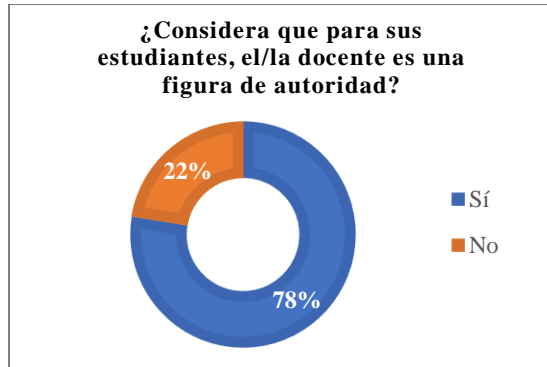


Gráfico III: docente como figura de autoridad para sus estudiantes. *Elaboración propia.*

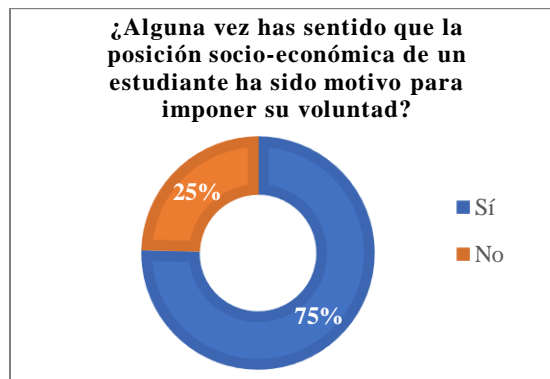


Gráfico IV: imposición de la voluntad de sus estudiantes por su posición socioeconómica.

Elaboración propia.

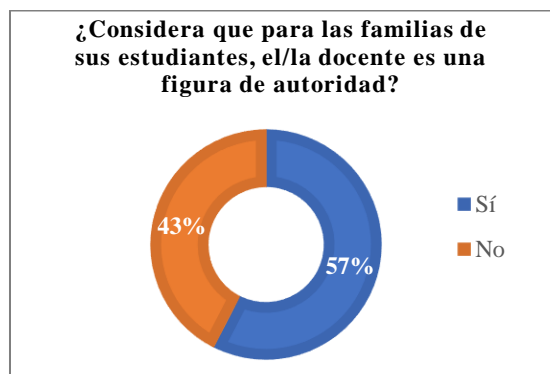


Gráfico V: docente como figura de autoridad para las familias. *Elaboración propia.*



Gráfico VI: imposición de la voluntad de las familias por su posición socioeconómica.

Elaboración propia.

Lo que observamos en los gráficos anteriores es interesante en la medida que nos muestran, por un lado, que las docentes reconocen que sus estudiantes les ven como figuras de autoridad (78%), siendo este porcentaje significativamente menor en el caso de las familias (57%); y por otro lado, la percepción generalizada que tanto estudiantes (75%) como familias (80%) usan su posición socio-económica como mecanismo para imponer sus voluntades y, por ende, intervenir en el trabajo que realizan, coartando con ello su autoridad efectiva. Podemos preguntar: ¿se trata entonces de una autoridad real?

El cuestionamiento sobre el rol docente como figura de autoridad se suma a otros asociados, como lo hemos visto, a los conocimientos y competencias necesarias para el oficio y la necesidad constante de buscar su completa profesionalización (Densmore, 1990), realidad que deviene en una pérdida de valor social de la profesión, esto es, las docentes no reciben las recompensas simbólicas que otrora fueron un elemento distintivo de la profesión:

El docente no recibe las recompensas que la misma sociedad otorga a quienes desarrollan actividades socialmente valoradas: está mal remunerado, su trabajo carece de prestigio social, las condiciones laborales en las que se desempeña son, en muchos casos, lamentables, y los cuestionamientos a su actividad, provenientes de diferentes ángulos ideológicos y fundados en las más variadas razones, son permanentes.
(Brígido, 2006, p. 269)

La percepción sobre la poca valoración social de la profesión se refleja en las respuestas dadas por las docentes a la pregunta 79: “¿Es la docencia una labor socialmente reconocida y valorada?” A la cual solamente el 4% respondió de manera afirmativa, mostrándonos que las docentes consideran que efectivamente lo que hacen no es valorado. A esto se suma que un porcentaje significativo de docentes respondieron afirmativamente cuando les preguntamos si

alguna vez se han sentido irrespetadas por sus estudiantes y sus familias, como observamos en los gráficos VII y VIII. Al conjugar los hallazgos de este apartado con la información resultante de las preguntas sobre la remuneración económica (capítulo V) que perciben, podemos afirmar, como lo hace Adorno (1998), que la docencia es una “profesión de hambre”, tanto por el deterioro de las recompensas materiales como por la pérdida de recompensas simbólicas.



Gráfico VII: percepción de irrespeto por parte de estudiantes. *Elaboración propia.*



Gráfico VIII: percepción de irrespeto por parte de acudientes o familias. *Elaboración propia.*

Sin embargo, no podemos ignorar la contradicción en torno a estas recompensas simbólicas. Por un lado, los y las docentes “han sido considerados, alabados y analizados, para resaltar su gran importancia para la educación, el desarrollo de las personas, la reproducción y apropiación de la cultura y el mejoramiento de la sociedad” (Sacristán, 2008, p. 84). Por el otro lado, dice Sacristán, no son tratados con justicia y reconocimiento por la labor que realizan y su estatus cultural y social es menor de lo que aparenta. Imbernón (2001) habla de esta contradicción en la formación profesional del docente en los siguientes términos: “a un lado, la retórica histórica de la importancia de esta formación y enfrente, la realidad de la miseria social y académica que le ha concedido.” (p. 30)

Capítulo V:

Precarización del trabajo docente en la educación escolar privada

El deterioro de la infraestructura de los centros educativos, las tensas relaciones con el personal directivo, la alta cantidad de estudiantes por aula, la carencia de los materiales apropiados para orientar las clases y los múltiples conflictos de convivencia son formas a través de las cuales se experimenta la precarización del trabajo docente. Vega (2015) agrega la contratación a tiempo parcial y la movilidad entre escuelas como factores que aportan a dicho fenómeno, aunque ello no supone, como podría esperarse, la pérdida de estabilidad laboral “porque muchos docentes tienen contratos indefinidos, pero al mismo tiempo se han hecho muy difíciles las condiciones para desempeñar su trabajo.” (Vega, 2015, s.p.)

En consecuencia, desde este punto de vista, unas excelentes condiciones contractuales (contrato a término indefinido, un salario acorde con el escalafón docente y una jornada laboral según lo dispuesto por la legislación) no son suficientes para garantizar que no se trate de un trabajo precarizado, ya que los otros factores mencionados están presentes:

La rotación de maestros en el 2018 fue de más de 15 personas al año a pesar de que los salarios son buenos a comparación con otros establecimientos y se apoya con transporte y alimentación, bonificando también jefatura de grupo y clases en inglés. (E62)

Según Pochmann (1999; como se citó en Sánchez y Del Sagrario, 2012) esta precarización se identifica a través de tres factores: la intensificación de la jornada laboral, la reducción de los salarios y la progresiva pérdida de derechos laborales conquistados a través de la acción sindical tales como: la antigüedad como factor de mejoramiento salarial, la permanencia asociada a desempeño del estudiantado, la entrega de las pensiones a fondos privados, reducción de beneficios en salud, etc. Este último factor lo entendemos en este trabajo como la imposibilidad de conformar o hacer parte de sindicatos. Además, a esta conceptualización agregamos un cuarto factor asociado con el tipo de contratación: la incertidumbre sobre la permanencia en el lugar de trabajo.

Bien podría argumentarse que al menos el primer elemento identificado por Pochmann como factor de precarización es común a todas las personas que ejercen la profesión, sea en el sector oficial o privado. Sin embargo, lo que aquí presentamos es un entramado de condiciones que no podrían comprenderse individualizando cada factor. Un docente del

sector oficial puede recurrir al sindicato o agremiación de la que hace parte para reclamar que su jornada laboral está siendo intensificada a partir de las labores que le son asignadas y le implican utilizar gran parte de su tiempo libre para darles respuesta, argumentando que se le están irrespetando las condiciones planteadas por el Decreto 1850 de 2002 que describe la jornada laboral docente. Al presentarse la misma situación en una institución educativa privada, el docente queda sin garantías en tanto no hay una entidad que soporte sus reclamos; en este sentido, en el sector educativo privado no puede entenderse la intensificación de la jornada laboral sin tener presente la imposibilidad de conformar agremiaciones de la cual damos cuenta en el apartado 4 de este capítulo.

1. Intensificación de la jornada laboral y uso del tiempo

En gran cantidad de instituciones educativas privadas la duración de la jornada escolar y laboral es superior a las instituciones oficiales. En términos legales, la jornada de ocho horas es la estipulada en el CST por el cual se rigen este tipo de instituciones; sin embargo, las dificultades no yacen en la cantidad de horas sino en la distribución del tiempo y la necesidad, casi generalizada, de emplear tiempo libre y de ocio para ocuparse de responsabilidades laborales que no pueden ser atendidas durante la jornada, tiempo por el cual, claramente, no se percibe compensación monetaria alguna; se genera entonces la colonización del tiempo que enuncia Hargreaves (2005): “el proceso por el que los administradores hacen suyo o colonizan el tiempo de los profesores para sus propios fines” (p. 135), tal como lo enuncian algunas docentes:

Por el chat de la sección una de las coordinadoras envía mensajes que me parecen que son abusivos en el sentido que entre risa y risa nos invita a seguir trabajando en casa, por fuera del trabajo dado que en ocasiones durante la semana ocupan nuestras horas institucionales reemplazando a profesores que muchas veces faltan. Es una manera cómica, pero atrevida de hacer uso de nuestro tiempo aún en casa. (E48).

Nos piden que trabajemos dos sábados por mes, pues según ellos les debemos tiempo de labores. No nos dan tiempo en la jornada ni para calificar ni para planear y ahora nos revisan clase cada 15 días, es agobiante. (E57)

Trabajé en un colegio privado donde ganaba el mínimo trabajando 12 horas diarias de lunes a viernes y ocasionalmente los fines de semana, los docentes tenían que hacer el aseo general al colegio porque no tenían personal de servicios generales, en actividades extracurriculares el horario podía excederse hasta las 11 pm. (E64)

Cuando alguien se incapacita y va a entregar su soporte, no se lo reciben y le hacen trabajar hasta la 1 de la tarde. Y cuando se va a casa empieza el acoso por teléfono para que vuelva, aunque no haya terminado su incapacidad, generan miedo insinuando la pérdida del empleo si no se presenta rápido a trabajar. (E100)

Encontramos que el 78% (280) de docentes encuestadas tienen jornadas laborales entre siete y diez horas. Aproximadamente el 50% (160) trabaja más de 40 horas por semana, entre las cuales, la mayoría (38%) trabaja más de 46 horas, cifras que se relacionan directamente con que el 60.69% (193) trabajen, por términos contractuales, durante los fines de semana (Tabla III). Algunas instituciones que solicitan a sus docentes trabajar los fines de semana lo hacen argumentando que durante la semana no se cumplen las horas laborales estipuladas en el contrato y estas deben ser compensadas. No obstante, dicha imposición desconoce las horas dedicadas a actividades asociadas con la institución por fuera de la jornada laboral: evaluar, planear, diligenciar formatos, etc.

Variable	Porcentaje	Cantidad
<i>Cantidad de horas laboradas por semana</i>		
Entre 20-25	53.76%	18
Entre 26-30	9.11%	29
Entre 31-35	7.54%	24
Entre 36-40	27.35%	87
Entre 41-45	12.26%	39
Entre 46-50	36.16%	115
Más de 50	1.88%	6
<i>Duración de la jornada laboral diaria en horas</i>		
Menos de 7	11.94%	38
Entre 7-9	76.72%	244
Más de 9	11.32%	36
<i>Actividades durante los fines de semana</i>		
Si	60.69%	193
No	39.30%	125

Tabla III: distribución del tiempo laboral. *Elaboración propia.*

El tiempo es un asunto relevante para la discusión sobre la precarización del trabajo ya que la intensificación laboral supone la ausencia de tiempo para destinar a otras dimensiones de la vida. Con respecto a las horas semanales al interior de la jornada para las actividades no lectivas (Tabla IV), el 21.3% (68) manifiesta no contar con horas disponibles para ello, el 26.1% (83) tiene de una a tres horas y el 26.7% (85) entre cuatro y seis. Solamente el 26% (82) cuentan con más de siete horas para este propósito; en resumen, el promedio es de 4.5

horas por semana entre la población encuestada para actividades no lectivas como parte de la jornada laboral. A pesar de ello, en repetidas ocasiones los y las docentes deben emplear dichas horas para remplazar las clases de sus compañeros que se ausentan de la institución por algún motivo, o para asistir a reuniones administrativas, capacitaciones, etc.:

Dos o tres días hay contra jornada desde el horario de salida hasta las 5 pm, es decir tres horas más de "capacitación", reemplazo continuo a compañeros que faltan a clase. (E26)

Ganaba solo el mínimo y con el tiempo me empezaron a usar para reemplazar a todos los docentes y hacer trabajos que no competían a mi área. (E263)

Variable	Porcentaje	Cantidad
<i>Horas al interior de la jornada para actividades no lectivas por semana</i>		
Ninguna	21.38%	68
Entre 1-3	26.10%	83
Entre 4-6	26.72%	85
Entre 7-9	11.94%	38
Entre 10-13	9.11%	29
Más de 14	4.71%	15
Promedio		4.5 horas
<i>Horas fuera de la jornada para actividades no lectivas por semana</i>		
Ninguna	3.45%	11
Entre 1-3	9.43%	30
Entre 4-6	27.04%	86
Entre 7-9	10.69%	34
Entre 10-13	26.72%	85
Entre 14-17	11.63%	37
Más de 18	11%	35
Promedio		9.3 horas

Tabla IV: horas dedicadas a las actividades no lectivas. *Elaboración propia.*

Como consecuencia de lo anterior, en promedio los y las docentes emplean 9.3 horas semanales por fuera de su jornada laboral para responder a tareas asociadas con la institución. Aunque los datos en este aspecto están bastante dispersos, cabe resaltar que, al desagregarlos, cerca del 50% (157) emplean diez horas o más. En este aspecto se debe considerar que, por ejemplo, el 76.6% (244) tiene a cargo dirección o jefatura de grupo, lo cual implica un conjunto de tareas adicionales: reuniones con familias, diligenciamiento de “observadores” u hojas de seguimiento al rendimiento académico y disciplinar de cada estudiante, horas dedicadas a la “dirección de grupo”, planear actividades para celebrar fechas especiales, etc.

Finalmente, pese a que los datos muestran que la mayoría de las y los docentes trabajan jornadas mayores a siete horas, el 4.1% (13) no cuenta con tiempo exclusivo para el consumo de alimentos y el 65% (206) lo comparte con el tiempo de consumo de alimentos del estudiantado, lo que deviene en múltiples posibilidades: docentes que deben consumir alimentos mientras procuran que los y las estudiantes a su cargo también lo hagan, docentes que consumen sus alimentos mientras acompañan el receso (o recreo), etc.

El tiempo es, en definitiva, un eje crucial para analizar la precarización del trabajo docente en las instituciones educativas privadas, aunque usualmente se considere que el factor salarial es más relevante en esta discusión. El excesivo uso del tiempo libre para responder a labores asociadas a la institución representa una fuente de estrés y otros padecimientos, orgánicos y mentales, comunes entre las docentes.

2. Remuneración salarial

El salario es sin duda uno de los debates constantes e inacabados en lo referente al trabajo docente y está presente en casi todas las movilizaciones gremiales. Como hemos dicho, el salario en el sector público se determina a partir del escalafón docente contemplado en el estatuto de profesionalización; en cambio, el salario en el sector privado no depende de dicho escalafón, aunque algunas instituciones deciden adherirse a él. Al indagar por la regulación salarial en el sector privado solamente encontramos el artículo 197 de la Ley General de Educación, el cual ya hemos descrito, donde se estipula la libertad que tienen las instituciones privadas para pagar a sus docentes el 80% del salario que, según el escalafón, recibirían en el sector público las docentes con la misma formación y experiencia.

Para efectos del análisis retomamos el Decreto 316 de 2018 emitido por el Ministerio Administrativo de la Función Pública a través del cual se establece la tabla salarial de ese año para el personal docente vinculado al sector oficial. En vista que el 77.04% (245) de nuestra población participante son docentes con título de licenciatura, y por asuntos de espacio, utilizaremos el dato correspondiente a ese nivel. Según el decreto, el salario para un docente con título de licenciatura sin especialización (Nivel 2A) al año 2018 era de \$1.896.063. Al contrastar esta información con las respuestas de las docentes participantes encontramos que, a mayo de 2019, época en que se aplicó el instrumento, 24 docentes (9.7% de docentes con licenciatura) reciben un salario igual o superior. Cuando aplicamos la condición que estipula el artículo 197 de la Ley General de Educación, esto es, pagar el 80% correspondiente al valor dado en el escalafón, tenemos que el salario más bajo que una institución educativa

privada podría pagar a sus docentes con título de licenciatura es de \$1.516.851. Nuevamente, al revisar los datos 95 docentes (38.7% de docentes con licenciatura) reciben un salario igual o superior, por lo tanto, el 61.3% de las docentes con título de licenciatura reciben salarios inferiores a lo estipulado por la ley.

Para tener un panorama global con respecto a los salarios que reciben las docentes en las instituciones educativas privadas, la tabla V muestra el promedio salarial con respecto al nivel de formación, y la tabla VI establece el promedio de acuerdo con el departamento donde se ubica la institución. En ambos casos se considera cual es el salario más bajo y el salario más alto.

Nivel de formación	Promedio salarial	Salario más bajo	Salario más alto
Normalista superior	\$ 1.328.303	\$450.000	\$1.500.000
Licenciatura	\$1.401.501	\$350.000	\$3.900.000
Especialización	\$1.381.942	\$720.000	\$2.800.000
Maestría	\$1.399.243	\$780.000	\$4.700.000

Tabla V: promedio salarial por nivel de formación. *Elaboración propia.*

Ubicación	Promedio salarial	Salario más bajo	Salario más alto
Cundinamarca	\$1.335.534	\$550.000	\$4.700.000
Antioquia	\$1.405.548	\$800.000	\$4.300.000
Tolima	\$835.059	\$400.000	\$1.800.000
Valle del Cauca	\$1.517.875	\$575.000	\$2.800.000
Santander	\$1.388.700	\$600.000	\$2.530.600
Norte de Santander	\$997.018	\$600.000	\$1.596.000
Boyacá	\$997.800	\$500.000	\$1.700.000
Otros departamentos	\$1.143.270	\$350.000	\$3.000.000

Tabla VI: promedio salarial según ubicación de la institución. *Elaboración propia.*

La información anterior muestra la precariedad salarial en la cual se encuentra un gran contingente de docentes en las instituciones educativas privadas. El hecho que 53 docentes (16.6%) reciban remuneraciones inferiores al salario mínimo mensual vigente en el año 2019 (COP \$828.116, aproximadamente 242 dólares estadounidenses) plantea interrogantes sobre la desvalorización del trabajo docente, la desprofesionalización y, por qué no, la complicidad del Estado al no generar mecanismos para regular dicha situación.

3. Permanencia e incertidumbre laboral

El artículo 101 del CST plantea que la duración de los contratos en las instituciones educativas privadas debe corresponder con el año escolar; por lo tanto, generar contratos a

término indefinido es una opción que cada institución decide o no tomar, siendo este el primer factor de incertidumbre para los y las docentes, ya que sus contratos se renuevan año a año.

Sobre las diferencias que existen entre las formas de contratación en el sector oficial y el sector público preguntamos a la población participante sobre las razones para que existan esas diferencias (pregunta 69), a lo cual más de la mitad contestó como si se les hubiese preguntado por ¿cuáles son las diferencias? y no ¿por qué se dan tales diferencias?, de manera que solamente 139 respuestas dan cuenta de la pregunta planteada. Identificamos tres posiciones concretas desde las cuales argumentan las docentes que se presentan las diferencias contractuales entre ambos sectores.

En la primera, 83 personas (59.7% de las respuestas válidas) consideran que la diferencia entre ambos sectores radica en la falta de normativa clara y uniforme para la prestación del servicio educativo en el sector privado:

Creo que legalmente, para los colegios públicos, existe una norma que son los estatutos docentes que tienden a regir específicamente las condiciones laborales de los y las maestras; por el contrario, los colegios privados se rigen por el código sustantivo del trabajo, que es una norma mucho más general. (E4)

Porque los colegios privados se rigen bajo el CST, y los colegios públicos se rigen bajo los acuerdos que han llegado con los sindicatos docentes. (E51)

En la segunda, 26 personas (18.7% de las respuestas válidas) afirman que los sectores se diferencian en tanto las instituciones educativas privadas tienen una naturaleza empresarial y mercantil:

Quizá porque un privado se concibe como empresa, la cual debe satisfacer totalmente los requerimientos de sus clientes que son los que la mantienen vigente. (E28)

Colegios privados son una empresa y como tal prima el interés de generar ganancias. (E223)

Porque el colegio privado es una empresa privada, debe dar resultados y satisfacer al cliente sin importar la calidad de vida del empleado y/o la carga laboral asignada. (E241)

En la tercera, la diferencia según 22 participantes (15.8% de las respuestas válidas) está en el origen de la financiación, que en las instituciones privadas proviene de las familias a través del pago de matrícula:

Porque los colegios oficiales cuentan con la financiación del Estado, mientras que los colegios privados deben encontrar diferentes estrategias para generar sus propios ingresos y suplir las necesidades tanto para educandos como para todos los empleados. (E36)

Por la rentabilidad de los establecimientos privados que deben sostenerse por valores de matrícula. (E113)

Pienso que es principalmente por las condiciones económicas a las cuales está sujeta una institución privada, pues al ser devengado netamente de pensiones mensuales, se deben limitar los salarios y sacar el máximo beneficio en todo sentido de los docentes. (E132)

La tercera posición, aunque no representa una parte significativa de las docentes participantes, trae consigo el hecho de justificar las precarias condiciones laborales bajo el argumento de las dificultades económicas que puede tener la institución como lo muestran las respuestas anteriores.

Finalmente, es posible identificar en las respuestas de 8 personas (5.7% de las respuestas válidas) elementos que conjugan las 3 posiciones anteriores:

Porque no hay una regulación gubernamental sobre los derechos de los docentes de colegios privados, estos colegios son un negocio de personas ajenas a la educación y solo les interesa lucrarse. (E89)

Las instituciones privadas tienen más libertad para establecer sus condiciones.

Generalmente estas instituciones pertenecen a los padres de familia quienes ponen sus propias condiciones. (E315)

Ahora bien, entre la población participante, apenas un 10% (37) tiene contratos a término indefinido, el 67.9% (216) tiene contrato a término fijo, siendo esta la cifra más significativa. Llama la atención que 46 docentes (14.4%) tengan contratos por prestación de servicios y el 5.9% (19) tengan contratos por obra-labor. Del 90% de docentes que tienen contratos distintos al indefinido, el 8,5% (24) tiene contratos inferiores a 10 meses.

Nuevamente, la regulación por parte del Estado actúa en contra del bienestar laboral de la población docente ya que, en el artículo referenciado, se considera que es posible celebrar contratos inferiores a la duración del año escolar cuando las dos partes así lo convengan. No obstante, tal oportunidad de negociación se pierde si desde el comienzo de la relación contractual la institución estipula que la duración del contrato es menor, decisión que no puede ser apelada por el docente, porque las instituciones educativas privadas son conscientes de la existencia de un gran contingente de profesionales de la educación o profesionales de otras áreas que pueden ejercer la docencia, a la espera de un puesto de trabajo que les permita resolver sus necesidades materiales básicas y por ello, están dispuestos a aceptar condiciones laborales precarias.

A propósito, nos debe llamar la atención que 46 docentes tengan contratos por prestación de servicios, una modalidad contractual que, según el Departamento Administrativo de la Función Pública (2019) “no genera ningún tipo de relación laboral, ni prestaciones sociales [...] por lo que no hay una relación de subordinación, no debe cumplir horario. Únicamente se limita a cumplir el objeto por el cual ha sido contratado.” (p. 1)

Sobre este tipo de contratación las instituciones podrían argumentar que los y las docentes se limitan a cumplir con el tiempo necesario para dar cuenta de la cantidad de horas de clase por las cuales fueron contratados, una modalidad similar a la cátedra en las universidades. No obstante, 40 docentes (12.5%) con este tipo de contrato son jefes o líderes de grupo y 13 (4%) tienen a cargo labores administrativas; en consecuencia, se invalida el argumento de cumplir con horas de clase, ya que la jefatura de grupo implica permanecer en la institución para responder a las situaciones de los y las estudiantes que tiene a cargo. Igualmente, solo 13 (4%) docentes que trabajan por prestación de servicios tienen jornadas inferiores a 6 horas diarias.

Recordemos también que 19 docentes (5.4%) tienen contratos por obra-labor, una modalidad contractual que de acuerdo con el artículo 45 del CST es aquel que se establece por el tiempo que dure la realización de una obra o labor determinada, y no permite renovación ni prórroga e incluso no requiere preaviso para su terminación. En las instituciones educativas se emplea usualmente cuando se contrata una docente para reemplazos; empero, entre las 19 personas encuestadas que tienen este tipo de contrato, solamente dos tienen una duración inferior a seis meses, de lo cual podría intuirse, aunque sin certeza, que se trata de reemplazos temporales

(por licencias de maternidad, incapacidades médicas, etc.), y los 17 restantes tienen duración igual o superior a diez meses.

Los contratos por prestación de servicios u obra-labor resultan bastante convenientes para las instituciones educativas privadas en tanto los mismos no implican una vinculación laboral efectiva con la institución, por ejemplo, la afiliación y el pago de seguridad social (salud, pensión, cesantías y riesgos laborales) corre por cuenta del empleado, un pago que se realiza con base en el 16% de su salario, a diferencia de los contratos a término fijo o indefinido en los cuales el empleador se debe hacerse cargo de dicha afiliación y asumir parte del valor a pagar.

De la información anterior se desprende la constante incertidumbre que ronda entre los y las docentes que laboran en instituciones educativas privadas, ya que no se tiene certeza sobre la continuidad. Algunas instituciones informan a sus docentes con contratos fijos si continúan o no con sus labores el año siguiente algunos días antes de finalizar el contrato, mientras que otras lo hacen incluso después de haber terminado el contrario, esto es, días antes de iniciar el siguiente periodo lectivo (en enero para instituciones con calendario tipo A y en julio para instituciones con calendario tipo B), lo cual incrementa aún más la sensación de incertidumbre.

Esta incertidumbre se expresa, por ejemplo, en las dificultades para acceder a créditos de vivienda, ya que las entidades financieras usualmente requieren un sustento contractual sobre el cual soportar la deuda, o para iniciar procesos de educación de posgrado, que requieren una inversión monetaria importante durante al menos dos años.

4. Imposibilidad para conformar o hacer parte de sindicatos

El estatuto de profesionalización docente, el régimen de prestaciones sociales especial y un régimen de salud para el sector educativo son algunas de las reivindicaciones de derechos que han alcanzado las movilizaciones docentes a través de la acción sindical, y aunque año a año se deban emprender estrategias para su defensa y reestructuración, estos son derechos que las docentes que laboran en el sector privado no tienen y a los cuales no pueden aspirar.

Una causa central de esta ausencia es la imposibilidad de formar sindicatos y/o vincularse a ellos. Entre las 318 personas participantes, 59 (18.5%) tienen cláusulas en sus contratos que prohíben o coartan la formación de agremiaciones o sindicatos. No sobra decir que este tipo de condicionamientos son inconstitucionales en la medida que “los trabajadores y

empleadores tienen derecho a constituir sindicatos o asociaciones, sin intervención del Estado” (Constitución Política, Artículo 39). Aún si las docentes tuviesen la posibilidad de conformar o hacer parte de este tipo de asociaciones ello no tendría mayor relevancia: ¿qué acción sindical se pueden emprender con un contrato laboral por diez meses o menos?

Como hemos mostrado, con base en los resultados parciales de la investigación en curso, los y las docentes del sector privado se encuentran en un nivel de precarización que supera notoriamente a quienes pertenecen al sector público, una realidad que no hace parte de las agendas políticas de los actores estratégicos del sector educación, como es el caso de los sindicatos docentes que agremian a quienes trabajan en el sector oficial.

La proletarización según las docentes

A propósito de la tesis de la proletarización, le planteamos a las docentes la siguiente pregunta: “Algunos autores afirman que las condiciones en las cuales los docentes ejercen su trabajo se parecen cada vez más a las de los trabajadores industriales y menos a las de las profesiones liberales: ¿estás de acuerdo? ¿Por qué?” La distribución de las respuestas aparece en el gráfico IX.



Gráfico IX: porcentaje de acuerdo con la tesis de la proletarización. *Elaboración propia.*

Una abrumante mayoría está de acuerdo con la tesis de la proletarización de la profesión docente, algunos de los argumentos para ello son:

La analogía industria-escuela es muy visible. La cantidad de horas laboradas, los timbres, y la formación de estudiantes como producto medible en pruebas son evidencias de las semejanzas. (E5)

Porque se responde a estándares de calidad acordes a una empresa que trabaja en "servicio al cliente". (E134)

Dado que cada vez se tiene más carga laboral, más cantidad de niños, menos beneficios económicos y sobre todo porque en la mayoría de las veces se debe dar la razón a la familia dado que es el cliente. (E161)

Se dice esto por la forma en que están siendo puestos a trabajar muchas veces sin descanso y sin tiempo para el ocio. (E284)

Esta percepción sobre la proletarización de la profesión se relaciona con los elementos mencionados en los apartados anteriores y de los cuales han dado cuenta las respuestas obtenidas a través de la encuesta: la pérdida de control sobre el trabajo que se realiza debido a los múltiples condicionantes que pone no solo la institución como empleadora sino también las familias que se han convertido en vigilantes del trabajo docente. A esto se suma la desvalorización del rol docente, el no ser ya considerado como una figura de autoridad y la disminución de las recompensas simbólicas. Con respecto a lo material, los cuatro factores de la precarización y la consolidación de mecanismos propios del mundo empresarial en la escuela aportan enormemente a este proceso de proletarización:

En los hechos el salario docente es un salario bajo, muy por debajo de las escalas de las profesiones liberales. Tiene mayor cercanía con el obrero que con el profesional. El docente se enfrenta a una proletarización de su labor. (Díaz e Inclán, 2001, p. 37)

Pero como se ha mostrado, no son solamente las condiciones materiales evidencia de la proletarización de la profesión docente, sino que es de capital importancia la proletarización ideológica (Ayaca, Castagno y De Lorenzo, 2009), aquella por la cual se pierde el control sobre los fines del trabajo que se realiza. Comprender esta forma de proletarización es fundamental para Vega (2015), quien retoma a Derber para definirla como:

La pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo de cada uno. Constituyen elementos de la proletarización ideológica la capacidad de decidir o definir el producto final del trabajo de cada uno, su disposición en el mercado, sus usos en la sociedad en general, y los valores o política social de la organización que compra la fuerza de trabajo. (Derber, 1982; como se citó en Vega, 2015, s.p.)

Esta categoría es de utilidad para mostrar cómo se diferencia la proletarización de los profesionales de la que atraviesan los trabajadores industriales. Los primeros “tienden a aceptar y adaptarse en forma rápida y pasiva a las nuevas condiciones” (Vega, 2015), se les

concede cierta autonomía, haciéndoles suponer que, a la larga, permanecerán lejos del proletariado industrial aun cuando sus condiciones están claramente, más cerca a éstos que nunca:

La idea central es que la proletarización ideológica de los profesionales refleja fundamentalmente unos sistemas nuevos de control de la mano de obra que surgen en el capitalismo avanzado o postindustrial. Estos sistemas persiguen conseguir la disciplina laboral no desposeyendo a los trabajadores de la capacitación y conocimientos técnicos que potencialmente les permitirán dificultar los objetivos de la dirección, sino favoreciendo la cualificación y la autonomía técnicas, para, de ese modo, llevar al trabajador a que identifique ideológicamente sus propios intereses con los de la empresa, y a que desarrolle una disciplina y una motivación internas. (Derber, 1982, Leído en Densmore, 1990, p. 127)

Podemos ver el reconocimiento de la proletarización ideológica en la respuesta que da este docente a la pregunta planteada:

Considero que en primer lugar se trabaja en masa, se tienen salones sobrepoblados donde se educa llenando de contenidos como si fuesen máquinas, no es un proceso individualizado o donde se esté al pendiente de unos pocos, se tienen salones de 45 estudiantes donde claramente las condiciones ambientales no son las mejores. Los docentes respondemos a las demandas del mercado, por algo hay que formar estudiantes competentes, que tengan ciertas competencias para su desarrollo en un mundo globalizado. Hay una excesiva carga laboral reflejada en asuntos gerenciales que poco tienen que ver con el desempeño del docente en el aula, se llenan cada vez más formatos para que las empresas (colegios) tengan sus procesos de gestión de calidad al día y puedan ser premiadas por esto. (E02)

El docente logra dar cuenta, en primer lugar, de la homologación de las condiciones laborales de la institución con aquellas propias de la fábrica, “se trabaja en masa” dice, y los propósitos de su trabajo están planteados previamente, son las demandas del mercado. Finalmente, los intereses del docente deben ser los intereses de la empresa: mejorar su proceso de calidad ante mediciones externas, de manera que el propósito de la institución privada en estas circunstancias no es necesariamente la educación de los y las estudiantes, su propósito es seguir existiendo y para ello requiere sobrevivir a las evaluaciones y mediciones de los entes reguladores.

Capítulo VI: Concepciones sobre la profesionalidad docente

El propósito central de nuestra investigación se orienta a comprender las concepciones que tienen las docentes sobre la profesionalidad; en ese sentido, seis preguntas de la encuesta indagaban por el concepto de profesión y sus dos componentes: la vocación y la formación (Brígido, 2006), éstas fueron:

Número	Pregunta
72	¿Qué entiendes por profesión?
73	¿Qué hace de la docencia una profesión?
74	¿Cómo definirías la vocación?
75	¿Consideras que la vocación es el elemento central de la docencia? ¿Sí o No? ¿Por qué?
76	¿Es necesario contar con un título de educación superior para ejercer la docencia?

Tabla VII: preguntas sobre la profesión. *Elaboración propia.*

En la lectura general de las respuestas encontramos tres perfiles; estos son conjuntos de ideas que, si bien no pueden ser totalmente diferenciados ya que se cruzan algunos de los elementos que los constituyen, sí permiten hacer un análisis más específico de las concepciones que nos interesa conocer. Cada uno de los perfiles se construye con base en las cinco preguntas sobre la profesión (tabla VII).

1. Perfil académico-formal de la profesión

El perfil académico está conformado por el 60.6% de la población participante: aquellas docentes que consideran la profesión como la conjugación entre vocación y formación académica para el ejercicio de un oficio, dándole mayor prelación a la última. Esta es la postura más coherente con la definición clásica del concepto que encontramos en la obra de Weber desde la sociología de las profesiones. Algunas respuestas que ilustran esta posición:

Es una elección de forma de vida que implica estudio o formación académica. (E22)

Es una actividad que las personas realizan porque les gusta, esta actividad requiere una preparación en una universidad o instituto. (E37)

Personalmente profesión es orientar el aprendizaje hacía una carrera que te apasiona, que te gusta y te llena. (E71)

Es el ejercicio o realización de los intereses de una persona de acuerdo con sus deseos o gustos tomando en cuenta la especialización de dicha actividad. (E93)

Una carrera que la persona estudia con fines de ejercer lo que más le gusta. (E207)

La carrera por la que se estudia para mejorar la vocación. (E214)

Como lo mencionamos, el rasgo más importante en este perfil es la formación académica, lo cual se evidencia con que el 83.4% de las personas ubicadas en esta posición consideran necesario un título universitario para ejercer la docencia, cifra que se reducirá en los otros dos perfiles. Por el contrario, es el perfil en el cual, en comparación, la vocación tiene menor reconocimiento, con un 86.5% que la consideran como el elemento central de la docencia; esta es incluso problematizada y puesta en cuestión, una situación que no se presenta o al menos no de manera significativa en los perfiles instrumental e idealista.

Cuando preguntamos a las docentes por su definición de vocación, encontramos dos posturas que dividen a quienes se ubican en este perfil, las cuales hemos denominado vocación positiva y vocación negativa, aunque tales posturas también pueden evidenciarse en los perfiles posteriores.

Vocación positiva. En general podemos describirla como una transformación constante del ser, lo que se hace se hace por amor, hay un disfrute o goce en hacerlo, la cual incluso se asume como algo innato:

Un llamado personal, fuere interno si se quiere, que invita a realizar una acción que va más allá de la retribución económica. (E2)

Amor y pasión por lo que se hace. (E33)

La vocación es un don, es un estilo de vida, un quehacer que se hace con amor y compromiso. (E85)

Vocación negativa. Se presenta como una justificación para la explotación y la humillación. Es la excusa de otros profesionales para ejercer la docencia. Genera conformismo con las condiciones precarias para el ejercicio de la profesión:

La excusa de los que no estudiaron educación para usurpar una labor para la que no se preparó. (E15)

Humillación. (E49)

Conformismo. (E47)

La docencia se ha considerado comúnmente como una profesión excesivamente vocacional, tal como la medicina o la enfermería, lo que ha generado que esta se sobreponga, incluso a reclamar por unas condiciones dignas para el ejercicio de la profesión:

La sociedad, en su conjunto, considera que la profesión docente es una profesión netamente vocacional y que, por tanto, no necesita buscar mejores condiciones laborales, sino que mejorar los aprendizajes de los estudiantes ya que eso fue lo que eligieron desde el principio. (Arratia, 2010, p. 95)

Esta postura no resulta tan común en este perfil como sí lo hace en el perfil idealista. Otros atributos que las docentes asignan a esta definición de la profesión se relacionan con tener conocimientos tanto pedagógicos como disciplinares de acuerdo con el área del currículo escolar que se enseñe, la responsabilidad, la ética, el beneficio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las expectativas que la sociedad tiene sobre la profesión, la formación continua y la investigación.

2. Perfil instrumental de la profesión

Este perfil está conformado por el 16.6% de las docentes, concentrando a quienes definen la profesión como una labor por la cual se recibe una remuneración. En esta posición se privilegia dicha recompensa materia. Al igual que en el anterior, se da importancia a la necesidad de contar con un título de educación formal y la vocación. No obstante, lo fundamental en este perfil es la remuneración económica, no se tienen en cuenta las recompensas simbólicas asociadas al reconocimiento social del oficio:

Algo que haces y a cambio recibes dinero (E31)

Es una actividad que genera una ganancia por sus conocimientos aplicables. (E52)

Aquello a lo que se dedica una persona para obtener ingresos. (E281)

A pesar de haber una predominancia del factor económico en este perfil, las docentes reconocen la importancia de la profesión y le atribuyen los beneficios sociales que trae consigo, el ser “la profesión que forma a otras profesiones” y la posibilidad de generar cambios positivos a través de la enseñanza.

En este perfil el 79.2% considera que es necesario tener un título de educación superior para ejercer la docencia; aquí observamos una reducción del 4.2% con respecto a la misma pregunta en el perfil formal-académico. Con respecto a si la vocación es el elemento central, el 86.7% considera que sí lo es y en general se define como una cualidad innata, que representa la pasión o gusto por lo que se hace, habiendo solo una respuesta que refleja lo que hemos llamado la *vocación negativa*.

Si bien el perfil instrumental no recoge completamente los elementos constitutivos de la definición convencional de la profesión, es necesario reconocer su importancia en la medida que nos pone en el lugar de trabajadores, que es al fin y al cabo lo que somos, a diferencia de lo que se planteará en el perfil idealista. Reconocernos como trabajadores en un mundo neoliberal nos permite ver que para superar la crisis de la profesión no podemos centrarnos exclusivamente en el perfeccionamiento de nuestros conocimientos, en lograr mayores niveles de control sobre lo que hacemos o mejorar la imagen que tiene la sociedad sobre la profesión, sino también, y de gran importancia, movilizar acciones que conlleven a la consecución de unas condiciones más dignas para trabajar, en términos de contratación, remuneración, recursos para la enseñanza, infraestructura, tiempo y derechos laborales.

3. Perfil idealista de la profesión

El 18.8% de las docentes se ubica en este perfil, el más cercano a la idea de “maestro artesano” (Quiceno, 2006). En este perfil se privilegia la vocación y las motivaciones personales para llevar a cabo el oficio; por ende, la recompensa fundamental es la satisfacción de una obra bien hecha, esto es, la educación de los niños y niñas. En este sentido la necesidad de un título, así como las recompensas materiales y simbólicas, pasan a un segundo lugar:

Considero que es una decisión de vida y en este sentido es algo más que un trabajo, es una forma de ver y actuar en el mundo. (E8)

Es más allá de un cartón, es una vida dedicada a aquello a lo que decidimos dedicarnos, pero de manera íntegra. (E126)

Trabajo o labor que se desarrolla a partir de la vocación, donde el desarrollo integral tanto de quién enseña y se educa, en el caso del maestro, es una meta conjunta. (E237)

Encontramos que el 75% considera necesario tener un título de educación superior para ejercer la docencia, una reducción de casi 10% con respecto al perfil académico-formal; por

el contrario, un porcentaje más elevado considera la vocación como el elemento central de la profesión (90%). Estas variaciones que pudiesen parecer superficiales dan cuenta de cómo se diferencian los tres perfiles en relación con los dos elementos mencionados.

La pasión, el amor, la búsqueda por transformar la sociedad y la entrega a los niños y niñas son los atributos más recurrentes a la hora de caracterizar la profesión docente en este perfil:

Porque se le sirve a los niños y niñas en su formación como personas. (E83)

Que es un amor que se llevará para toda la vida, que te hará inmortal. (E169)

La vocación y el anhelo de poder brindar un grano de arena para formar seres humanos integrales. (E298)

Afirmaciones como que la profesión docente “es un arte” o “un estilo de vida” son más recurrentes aquí que en los anteriores, abundando las descripciones en tono poético.

La vocación es definida en este perfil como gusto por lo que se hace, amor, pasión, motivación, arte, satisfacción personal, convicción, es algo que se lleva en el alma y, por ende, es innato. Ahora bien, es necesario reconocer el valor que yace en este perfil en tanto permite imaginar una perspectiva posible sobre lo que debería ser la profesión docente. Sin embargo, este valor convive con el peligro de volver la vocación una excusa para la explotación, o como lo expresa una docente, que la profesión sea “esclavismo con vocación” (E67).

Capítulo VII:

La profesionalidad docente en el marco de la crisis y la precarización del trabajo

Hasta este punto hemos mostrado las formas en que las docentes participantes interpretan las manifestaciones de la crisis de la profesión, asociadas con las competencias y conocimientos, la autonomía en el oficio y el reconocimiento social expresado en las recompensas simbólicas. Igualmente, hemos descrito los elementos de la educación escolar privada que aportan a la precarización del trabajo docente, una realidad que no es propia de este sector de la educación pero que, de acuerdo con lo observado, se presenta con mayor fuerza debido a sus particularidades.

Ahora bien, en este capítulo nos proponemos revisar las concepciones que tienen las docentes con respecto a su profesión a la luz de los elementos descritos que constituyen la crisis de la profesión y la precarización del trabajo, de manera que sirve igualmente como cierre y conclusión de este trabajo de investigación en tanto pretende dar cuenta de nuestro objetivo general, este es, comprender las concepciones sobre la profesionalidad que, en el marco de la crisis de la profesión y la precarización del trabajo, tienen los y las docentes que ejercen en instituciones educativas privadas.

La formación universitaria que conduce a un título profesional se relaciona directamente con una de las reclamas que responden a la crisis: el dominio de competencias, técnicas y conocimientos; la formación es uno de los dos elementos fundamentales de la profesión. Como vimos en el capítulo IV para el 35,5% de las participantes los saberes que deben ser fundamentales en la formación docente distan de la conceptualización más extendida de la docencia en la cual se conjugan la pedagogía, la didáctica y los conocimientos o procedimientos propios de la disciplina o disciplinas que se van a enseñar, privilegian “saberes” que pueden ser mejor descritos como emociones, actitudes o valores. Esto representa claramente una tensión al interior de la profesión, en tanto se le da prevalencia a características que podrían ser atribuidas a otras profesiones u oficios y que no necesariamente representan el quehacer docente.

Lo anterior se expresa con mayor claridad, aunque no de manera exclusiva, en el perfil idealista de la profesión, aquel conjunto de concepciones en el cual la vocación se sobrepone a la formación, haciendo que la segunda pueda ser considerada innecesaria en tanto la vocación es suficiente, una postura que podríamos denominar reducción vocacional de la profesión. Vimos como un cuarto de la población ubicada en este perfil (aproximadamente el

5% del total de participantes) considera que un título de educación superior no es necesario para el ejercicio de la docencia. En este sentido, queda en vilo esa primera posición de resistencia ante la crisis de la profesión si la educación superior no es necesaria para ejercer la docencia ¿dónde y cómo se adquieren o se desarrollan las competencias o conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y las disciplinas?

La pregunta anterior conduce directamente al segundo ámbito de resistencia a la crisis, el control sobre el propio trabajo, o como lo hemos asumido, la autonomía. Una concepción de la profesión que no requiere formación universitaria, que se reduce a la vocación, no es más que la excusa perfecta para que los entes reguladores del sistema educativo impongan reformas y prescriban el currículo sin participación de los y las docentes, cuya consecuencia es la proletarización técnica, o sea, ejecutar las decisiones tomadas por otros.

Por consiguiente, la ausencia de conocimientos y competencias propias de la profesión, así como la carencia de autonomía provocada por la proletarización técnica ocasionan un reconocimiento negativo por parte de la sociedad sobre el trabajo docente, en primer lugar porque una concepción excesivamente vocacional de la profesión trae consigo que cualquier persona con el deseo de ejercer la docencia pueda hacerlo, y en segundo lugar, porque ante resultados poco satisfactorios en las estrategias de evaluación estandarizadas del sistema educativo, se asume que la responsabilidad es enteramente de la docente, precisamente por no lograr que sus estudiantes alcancen los objetivos que otro ha fijado por ella.

De ahí que los salarios de las docentes sean reducidos. Un oficio que cualquier persona puede hacer solo por tener la convicción de querer hacerlo, en el que no hay conocimientos especializados propios diferentes al amor, la paciencia, la serenidad, la empatía y la tolerancia (capítulo IV), que carece de autonomía para implementar los procedimientos que se consideren pertinentes para alcanzar los objetivos que se ha trazado para su quehacer y que, además, cuenta con poco reconocimiento social, tendrá una recompensa material acorde con tales características. Esta es una consecuencia de la reducción vocacional de la profesión, y es precisamente lo que vemos en la actualidad cuando la respuesta a la pregunta “¿qué hace de la docencia una profesión?” es que es “un oficio noble, porque queremos que el otro aprenda y lo hacemos para el otro con amor, sin esperar gratitud.” (E12)

No obstante, esta concepción de la profesión está presente en una fracción de la población participante. Al remitirnos a los otros perfiles identificados -no queriendo decir con ello que esté ausente por completo en ellos la reducción vocacional de la profesión-, encontramos

posibilidades, por ejemplo, en la proletarización técnica, la cual observamos en gran medida en el perfil instrumental de la profesión (realizar un oficio por el cual se recibe una compensación monetaria), aunque las docentes allí ubicadas no lo conciben de esta manera. Esta forma de comprender la profesión, como lo hemos dicho, permite asumirnos como trabajadores, un paso importante para develar las condiciones en las cuales se realiza dicho trabajo.

Las condiciones de precarización laboral en la educación escolar privada que hemos identificado generan una “discordancia de estatus” esto es, “gente con un nivel de educación formal relativamente alto, que acepta empleos con un estatus o ingresos por debajo de lo que considerarían acorde con su cualificación” (Standing, 2013, p. 30). Asumirnos como trabajadores, con un nivel de formación importante que no concuerda con las condiciones al interior de las cuales ponemos en servicio el conocimiento acumulado, es una forma de superar la reducción vocacional de la profesión. Al poner la formación académica (que posibilita la adquisición de competencias y técnicas complejas, como lo enuncia Tenti) en el mismo nivel de relevancia que la vocación, tendremos una idea más precisa de la profesión.

Como planteamos en el capítulo anterior, encontramos entre las docentes participantes dos posturas sobre la vocación que denominamos como *positiva* y *negativa*. En la primera, la reducción vocacional de la profesión ocasiona que, en sus respuestas a la pregunta 75 “¿consideras que la vocación es el elemento central de la profesión?” sus argumentaciones para dar cuenta que efectivamente la consideran tal, traen consigo una justificación para las condiciones laborales precarias:

En gran parte sí. Se requiere pasión y amor por esta profesión para poderla llevar a cabo y soportar la carga que conlleva. (E16)

Sí, porque las condiciones laborales son super difíciles y, sin embargo, uno hace las cosas lo mejor posible, a pesar de tantas falencias. (E25)

Sí. Porque ante las adversidades se sigue haciendo. (E41)

Si, esta nos permite desarrollar nuestra profesión con un enfoque más humano y ejercer con más agrado, pese a las condiciones a las que nos vemos expuestos a diario. (E106)

Por otro lado, desde la postura que denominamos *negativa*, se devela la forma en que esta resulta útil para precarizar las condiciones laborales de las docentes y producir la

discordancia de estatus mencionada. En sus respuestas, algunas logran evidenciar lo funcional que resulta la vocación para restar relevancia a la necesidad de unas mejores condiciones para ejercer la docencia:

No. De hecho, el discurso de la vocación facilita el abuso a las labores docentes, puesto que debe hacerlas por un supuesto amor que debe estar latente siempre. Al trabajar por amor, el trabajo en términos de condiciones laborales no es bien pago. (E04)

No, solo es una excusa que se inventaron los privados para justificar la miserable vida de un docente. (E46)

pienso que mucha gente cree que tener vocación es permitir humillaciones salariales "ah, trabaja por el mínimo y demuestra tu vocación", vocación no es sinónimo de trabajo gratis o mal pago. (E47)

No, hay personas que tienen más dedicación. La vocación es el argumento que utilizan los colegios privados para pagar poco a sus docentes. (E104)

Con las consideraciones planteadas, no buscamos producir una idea desfavorable u hostil sobre la vocación, sobre la cual hemos dicho, es elemento fundamental de la profesión. Por el contrario, es preciso señalar los usos estratégicos que de ella se hacen, como los vimos en las respuestas de las docentes, empleados para que la institución educativa privada alcance sus objetivos de lucro y permanencia en el tiempo teniendo como base el trabajo escasamente reconocido, material y simbólicamente, de sus docentes.

Aun con el panorama planteado, en el que destacan las manifestaciones de la crisis de la profesión y las condiciones precarias para ejercerla, específicamente en las instituciones educativas privadas, las concepciones sobre la profesionalidad de las docentes se mantienen, como generalidad evidenciada en las respuestas, en un lugar que reconoce la importancia de su trabajo para múltiples propósitos sociales y culturales. Del mismo modo, se valora positivamente la formación, aunque haya importantes contradicciones en la forma como ésta es definida, y la defensa que de ella se hace como elemento constitutivo de la profesión.

El trabajo de las docentes no produce un objeto material o un resultado tangible, una diferencia importante con el trabajo industrial. Por el contrario, este es un trabajo en mayor medida de tipo cognitivo, para el cual se requiere contar con conocimientos conceptuales y metodológicos especializados, aquellos que ofrecen tanto la didáctica como la pedagogía, y

por supuesto, el acercamiento a las teorías y procedimientos propios de las disciplinas que se van a enseñar, o de las características de aquellas poblaciones con las cuales se vaya a trabajar. No obstante, las tres manifestaciones de la crisis y las estrategias que aportan a la precarización del trabajo docente conducen a la profesión a un paulatino proceso de proletarización, es por ello por lo que proponemos el concepto de cognitariado (Berardi, 2002; 2003) como posibilidad, en desarrollo, para comprender este fenómeno, en el cual, a pesar de sus niveles de especialización, las docentes afrontan un acercamiento acelerado de sus condiciones profesionales a aquellas históricamente características del proletariado industrial.

Encontramos que, en este proceso de proletarización, que no afecta exclusivamente a quienes trabajan en instituciones privadas, la legislación colombiana sobre educación sí marca importantes distancias entre las docentes de este tipo de instituciones que no pueden aspirar al conjunto de garantías que tienen quienes trabajan en el sector oficial, propiciando así la maximización de ingresos de la institución en detrimento de las condiciones laborales y contractuales de las docentes. Tal situación da cuenta del efecto que tiene sobre el trabajo docente una homologación de la escuela con la empresa, y la complicidad del Estado con tal situación al no plantear una regulación clara para el funcionamiento de estas en lo concerniente a la contratación, permanencia y reconocimientos simbólicos y materiales de las docentes.

La ausencia de regulación Estatal sobre las condiciones laborales en las instituciones educativas configura el escenario ideal para que primen los intereses de las instituciones que, en tanto empresas, son principalmente económicos, y, en consecuencia, actúa en detrimento de los procesos educativos que lideran las docentes en la medida que lo importante es alcanzar niveles altos en las pruebas estandarizadas, con lo cual se garantiza que la institución siga existiendo.

De ahí que la intensificación de la jornada, la colonización del tiempo libre y de ocio, una remuneración económica cuestionable, la incertidumbre sobre el futuro laboral y la imposibilidad de conformar agremiaciones para la exigencia de derechos sean características de la paulatina precarización del trabajo docente en las instituciones privadas, a las cuales se presta poca o ninguna atención desde los entes de control, la academia y la sociedad civil, ya que las preocupaciones sobre el trabajo docente parecen estar exclusivamente centradas en el sistema oficial.

Este trabajo busca precisamente, como propósito subyacente, formular andamios que posibiliten erigir futuras propuestas de investigación que se pregunten por las condiciones laborales docentes, por la configuración de la docencia como profesión, sobre el futuro incierto de la profesión ante los embistes neoliberales de las reformas educativas en la región. Este propósito responde a una necesidad devenida del rastreo de antecedentes, esta es, la ausencia de trabajos de investigación que se pregunten por el trabajo docente en el sector privado, una preocupación oculta en la sombra de un vasto acumulado de estudios sobre el trabajo docente en los sistemas educativos oficiales.

Durante la recolección de la información, a través de conversaciones informales con colegas docentes, emergieron preguntas sobre dos contextos educativos de naturaleza privada en los cuales trabajan gran cantidad de docentes, profesionales de la educación con títulos universitarios, que se enfrentan a circunstancias laborales y contractuales cuestionables: los jardines infantiles y los institutos de enseñanza de lenguas extranjeras. Por ende, hay allí dos importantes posibilidades de investigación que podrían eventualmente, retomar elementos presentados en nuestra pesquisa.

Es importante, finalmente, reconocer los límites que una investigación como esta presenta. Aunque no sea posible trazar una generalización sobre el sector privado con base en la información recolectada por su alcance en términos estadísticos, las premisas propuestas nos plantean interrogantes sobre la desprofesionalización, la proletarización y la conformación del cognitariado máxime cuando la matrícula de estudiantes en instituciones educativas privadas va en aumento en América Latina (Murillo y Martínez, 2017), de manera que las incertidumbres sobre las condiciones laborales docentes en este tipo de instituciones son un asunto de región, de las cuales, parece ser, no haya quien se ocupe.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Amaya, E., Delgado, Á., Gnecco, L., Cubillos, E. y Valencia, D. (2014). *Creencias de un grupo de trece profesores sobre las condiciones laborales que dignifican y precarizan su profesión*. (Trabajo de grado para optar por el título de Maestría en Ciencias de la Educación). Universidad San Buenaventura: Bogotá.
- Arratia, A. (2010). Desempeño laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: influencias y percepciones desde los evaluados. (Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Ciencias Sociales). Universidad de Chile: Santiago.
- Avaca, P., Castagno, E. y Di Lorenzo, L. (2009). El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica. En *Fundamentos en Humanidades*, 10(2), pp. 105-115.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. En *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), pp. 111-131.
- Berardi, F. (2005). Del intelectual orgánico a la formación del cognitariado. En *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (66), pp. 57-68.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Carrizo, G. (2012). Discurso, neoliberalismo y educación: la precarización laboral de los docentes: revisando los 90. En *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), pp. 193-202.
- Castrejón, C. y Castrejón, S. (2012). El trabajador docente: entre el protagonismo y la invisibilidad. En *Encuentros Multidisciplinares*, (42), pp. 1-9.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente*. (Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Sociología). Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.

- Comenio, J. (2012). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley general de educación 115*. Diario Oficial: 41.214.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. En *Educação & Sociedade*, 30(107), pp. 409-426.
- De Frutos, J., González, P., Maíllo, A., Peña, J. y Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción de los docentes e las escuelas católicas de Madrid. En *Educación y Futuro*, (17), pp. 9-42
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, Proletarización y trabajo docente. En Popkewitz, Y. (Ed.) *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*, pp. 119-147. Valencia: Universidad de Valencia.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2019). *Concepto 60011: Jornada laboral. Control de personal para ingreso y salida de los contratistas por prestación de servicios*. Bogotá: Departamento Administrativo de la Función Pública.
- Díaz, A. e Inclan, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), pp. 17-41.
- Díaz, F., López, A. y Varela, M. (2010). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. En *Universitas Psychologica*, 11(1), pp. 217-227.
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), pp. 23-38.
- Duran, M., Rodrigues, B. y Bueno, B. (2014). Reformas educacionales y evaluaciones docentes: apuntes sobre Brasil y Chile (1990 – 2010). En Pulfer, D. (Pres.), *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Esteve, J. (2005). Identidad y desafíos de la profesión docente. En Tenti, E. (Comp.) *El oficio del docente en el siglo XXI*, pp. 19-70. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Fortes, A. y Lelis, I. (2015). Precarização do trabalho docente numa escola de rede Privada do subúrbio carioca. Em *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), pp. 138-154.
- Fuentes, P. y Galán, J. (1998). De la empresa como escuela a la escuela como empresa. En *Anales de Pedagogía*, (16), pp. 133-150.
- García, P. (2013). Las condiciones laborales y el desempeño docente. Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa, con respecto al desempeño docente. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), pp. 1-12.
- Gómez, C., Rodríguez, V., Padilla, A. y Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2), pp. 279-293.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), pp. 135-158.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (Ed.) *La función docente*, pp. 27-41. Madrid. Editorial Síntesis.
- Inclán, C., Díaz, A., Galaz, A. y Jiménez, M. (2017). Evaluación del desempeño docente en América Latina: experiencias Chile y México. En Torres, R. (Pres.), *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. En *Paradigmas*, 5(1), pp. 39-72.
- Mancebo, M. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). En *Propuesta Educativa*, (45), pp. 21-33.
- Marcelo, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), pp. 15-42.
- Martínez, A. (2008). Rostros y rastros del maestro contemporáneo. En *Quaestio*, 10(1-2), pp. 41-70.

- Martínez, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. En *Educação & Realidade*, 29(2), pp. 55-64.
- Marx, K. (2000). *El Capital. Crítica de la economía política. Libro I – Tomo III*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mayos, G. (2013). Cognitariado es precariado. El cambio en la sociedad del conocimiento turboglobalizada. En Román, B. y De Castro, G. (Coord.) *Cambio social y cooperación en el siglo XXI, Vol. 2. El reto de la equidad dentro de los límites económicos*, pp. 143-157. Barcelona: Educo e Icaria.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. En *Educação & Sociedade*, 38(140), pp. 727-750.
- Naradowski, M. y Martínez, A. (2016) ¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global. En *Revista Colombiana de Educación*, (70), pp. 17-26.
- Perrenoud, P. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. En *Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada*, 26(3), pp. 549-570.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 1850 Jornada escolar y jornada laboral*. Diario Oficial No. 44.901.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 1278 Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial: 44.840.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. En *Renglones Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, (60), pp. 37-42.
- Quiceno, H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. En *Educación y Pedagogía*, (Separata: Memoria Pre-congreso de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación), pp. 33-53.

- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2), 33-15.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacristán, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? En *Cuadernos de Educação*, (30), pp. 79-88.
- Sánchez, M. y Del Sagrario, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(1), pp. 25-54.
- Señoriño, O. y Cordero, S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), pp. 1-23.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. e Yvonna, L. (Coords.) *Las estrategias de investigación cualitativa – Vol. III*, pp. 154-197. España: Gedisa.
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Presente y Pasado.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2002). Los docentes y la evaluación. En Iaes, G. et.al. *Evaluar las valoraciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, pp. 165-194. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO.
- Vega, R. (2015). *Los profesores como nuevos proletarios*. Consultado en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=198435> el 27 de noviembre de 2018.
- Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), pp. 1281-1310.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En *Educación y Cultura*, (14), pp. 4-9.