

La desintegración de la profesión docente en Colombia desde la experiencia social

Carlos Alberto Abril Martínez¹
cabrilm@correo.udistrital.edu.co / cabrilm@educacionbogota.edu.co

Secretaría Distrital de Educación de Bogotá
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia

Recibido: Mayo, 2022
Aceptado: Septiembre, 2022

RESUMEN

El proceso de profesionalización de la docencia en Colombia tiene dos momentos cruciales; la formulación de los decretos 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, se observa la modificación sustancial del trabajo docente apuntando a una despedagogización del mismo para dar énfasis al dominio disciplinar, lo que implicó la apertura a profesionales no licenciados sin la formación pedagógica y didáctica necesaria para afrontar la labor educativa. Se determinó un mejoramiento salarial a partir de procesos evaluativos del trabajo docente a nivel de su desempeño laboral y de sus competencias. La coexistencia de dos tipos de docentes en las instituciones genera un clima de comparación y de cuestionamiento que afecta las relaciones interpersonales, obstaculizando el proceso de conformación de un equipo integrado y coordinado que aborde los grandes retos educativos contemporáneos, llegando a generarse las condiciones para la emergencia de situaciones de violencia escolar entre otros fenómenos.

Palabras clave: Experiencia docente, Profesionalización docente, Estatuto docente, clima institucional

¹ Psicólogo, Candidato a Dr. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magister en educación y en dirección de centros educativos, Investigador educativo y social, directivo de instituciones de educación básica y media de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, líder de proyectos de índole convivencial y académico. Docente de cátedra y de procesos de formación docente. Este artículo resultado investigación doctoral: *Experiencias docentes frente al maltrato escolar de los estudiantes en instituciones públicas de educación básica y media de Bogotá*. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas

The disintegration of the teaching profession in Colombia from the social experience

Carlos Alberto Abril Martínez

cabrilm@correo.udistrital.edu.co / cabrilm@educacionbogota.edu.co

Secretaria Distrital de Educación de Bogotá
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia

Received: May, 2022

Accepted: September, 2022

ABSTRACT

The process of professionalization of teaching in Colombia has two crucial stages; the decrees 2277 in 1979 and decree 1278 in 2002 formulation, the substantial modification of the teaching work is observed, pointing to a depedagogization of it to emphasize the disciplinary domain, which implied the opening to non-bachelor professionals without pedagogical and didactic training necessary to carry out educational work. A salary improvement was determined based on evaluation processes of teaching work at the level of their job performance and their skills. The coexistence of two types of teachers in the institutions builds a climate of confrontation and questioning that affects interpersonal relationships, hindering the process of forming an integrated and coordinated team that addresses the great contemporary educational challenges, generating the conditions for emergency situations of school violence among other phenomena.

Keywords: Teaching experience, Teacher professionalization, Teacher statute, Institutional climate

A desintegração da profissão docente na Colômbia a partir da experiência social

Carlos Alberto Abril Martínez
cabrilm@correo.udistrital.edu.co / cabrilm@educacionbogota.edu.co

Secretaria Distrital de Educación de Bogotá
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia

RESUMO

O processo de profissionalização do ensino na Colômbia tem dois momentos cruciais: a formulação do Decreto 2277 de 1979 e do Decreto 1278 de 2002, que modificaram substancialmente o trabalho dos professores, com o objetivo de despedagogiá-lo para enfatizar o domínio disciplinar, o que implicou em abri-lo a profissionais não graduados sem a formação pedagógica e didática necessária para enfrentar a tarefa educacional. As melhorias salariais foram determinadas com base em processos para avaliar o trabalho dos professores em termos de seu desempenho no trabalho e competências. A coexistência de dois tipos de professores nas instituições gera um clima de comparação e questionamento que afeta as relações interpessoais, dificultando o processo de formação de uma equipe integrada e coordenada que enfrente os grandes desafios educacionais contemporâneos, gerando as condições para o surgimento de situações de violência escolar, entre outros fenômenos.

Palavras-chave: Experiência docente, profissionalização do professor, status do professor, clima institucional.

Introducción

La mirada sociológica sobre los procesos educativos ha intentado responder a interrogantes sobre diferentes aspectos del sistema; algunos indagan sobre el origen y la lógica de su funcionamiento, otros sobre la relación con la economía, la política, la cultura y la calidad educativa, entre otras problemáticas; se reconocen en estas indagaciones aproximaciones macrosociales o estructurales.

Otros acercamientos intentan dar cuenta de las interacciones entre los sujetos en la cotidianidad del espacio escolar, aquí se ubican interrogantes sobre problemáticas propias de la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia, entre un sinnúmero de situaciones que intentan ser explicadas desde una mirada individualizante que colinda con aproximaciones psicológicas.

La oscilación entre una y otra manera de aproximarse a lo educativo genera inconvenientes, porque no es claro el vínculo entre lo estructural y lo subjetivo, entre lo macro y lo micro, o sencillamente porque uno de los puntos es totalmente reducido respecto del otro, lo que implica la negación de un gran segmento de la realidad; esto se ejemplifica con las ideas de un actor pasivo ante el peso del sistema, o, de un individuo absolutamente refractario a la incidencia de aspectos estructurales; claramente ni lo uno ni lo otro da cuenta de lo social.

Como alternativa a esta dicotomía se encuentra la propuesta sociológica de Dubet (2010), que ubica la experiencia social como una teoría de alcance intermedio que desarrolla, trasciende y ajusta a la realidad contemporánea el concepto de acción social planteado por Weber (1996), dando importancia al sentido y las

significaciones construidas por el sujeto para las situaciones que debe afrontar en su vida diaria determinando su actuar.

Esta propuesta se enmarca en reflexiones que identifican un periodo de mutación de las representaciones socioculturales, evidenciando la disociación de una idea de sociedad como unidad absoluta.

Por el contrario, Dubet (2010) señala que estamos ante una fragmentación de los componentes fundamentales de lo social, es decir, entre los aspectos relacionales y afectivos enmarcados en culturas situadas, los componentes económicos referidos a las relaciones de intercambio y las posibilidades de transformación a través de acciones de índole política.

En ese orden de ideas, el autor antes citado, en el fundamento de lo social ubica tres lógicas de la acción: integración, estrategia y subjetivación, que corresponden respectivamente a la socialización o pertenencia a un grupo o colectivo, a las acciones intencionadas para alcanzar los objetivos que suscitan algún interés para el actor social y finalmente, la distancia crítica y la actitud reflexiva que el sujeto toma respecto de los condicionantes de las otras dos lógicas, impidiendo una identificación absoluta a ellas.

Ahora bien, entre las lógicas descritas no hay una jerarquía dominante, lo que lleva a una tensión permanente entre ellas, aquí aparece la necesaria labor del sujeto para construir un sentido de unidad y de coherencia, este proceso constituye la experiencia social.

Respecto de la experiencia escolar se realiza un desarrollo analítico definiéndola específicamente y ubicando cada lógica respecto a una función en el sistema:

...la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori... Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos... corresponden a las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación" (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 79).

A partir del proceso investigativo, sustento de esta comunicación, se propone la experiencia docente como: la combinación que realiza el docente de las diversas lógicas de acción que estructuran los procesos de enseñanza, para darle un sentido y coherencia a los objetivos, las funciones y las formas de interacción que buscan responder a las demandas sociales y culturales que recibe cotidianamente, y que emergen de manera caótica y desordenada, propiciando dificultades y obstáculos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la investigación

Este proceso se fue construyendo a partir del reconocimiento del malestar docente como un fenómeno recurrente; la lectura contextual de este fenómeno llevo

a identificar en la relación docente estudiante, una serie de eventos en los que el profesor fue objeto de agresiones, situación por lo menos extraña dada su condición de mayor de edad, con superioridad física, intelectual e incluso institucional respecto de sus estudiantes.

La revisión bibliográfica mostró investigaciones sobre la prevalencia, los agentes y las formas de la agresión y las consecuencias individuales e institucionales de la violencia hacia el docente (Huang & Camp, 2017)

En el primer metaanálisis sobre el tema, los autores reconocen el fenómeno como un problema de salud pública que requiere de investigaciones para tener un conocimiento científico que permita abordarlo de manera rigurosa y efectiva (Longobardi, Badenas-Ribera, Fabris y Martínez., 2018). Finalmente concluyen que los estudios sobre violencia hacia el docente ocupan un lugar marginal en las indagaciones sobre la violencia escolar.

El contexto general de la investigación es la educación básica y media ofertada por el Estado en Colombia, que corresponde la primera a cinco años de educación primaria (edades los 6 y los 10 años) y cuatro años de educación básica secundaria (edades los 11 y los 14 años), por su parte la educación media, preparatoria para el ingreso a la educación superior, es de dos años, y es dirigida a los estudiantes que aprobaron la educación básica, éstos estudiantes generalmente están entre los 15 y 16 años y corresponde a los grados 10 y 11 (OCDE, 2016).

La investigación se ubica en el campo de lo cualitativo, por lo que es de su interés las significaciones y el sentido que los docentes dan a una situación dada, en este caso el maltrato por parte de sus estudiantes.

Se eligió el diseño de una entrevista semiestructurada que tomó en cuenta la propuesta de Dubet y Martuccelli (1996) en la que plantean las tres lógicas de acción relacionadas directamente con las funciones asignadas al sistema escolar; es decir, se debía establecer la relación e incidencia del maltrato escolar sobre el ejercicio de la función educativa en los docentes participantes.

Se plantearon interrogantes en torno a la situación de maltrato, a la percepción sobre la dinámica escolar, al trabajo docente, a la relación con los estudiantes, que se cruzaron con las conceptualizaciones y características de las lógicas de acción y del maltrato escolar como categoría fundamental del estudio.

Se realizó el proceso de validación del instrumento por pares académicos, y se enfatizó en reconocer la unicidad de cada entrevista y la posibilidad de generar interrogantes específicos, según la historia personal, académica y profesional de cada docente participante, así como de la situación particular de maltrato. Participaron 20 docentes de la ciudad de Bogotá que se desempeñan en educación básica y media.

Cada entrevista fue transcrita en su totalidad, a continuación, se realizó el proceso de análisis de contenido Duverger (1962), que implica la ubicación y organización de fragmentos de discurso que indican el significado otorgado por el docente a lo que ésta expresando, en las categorías y subcategorías definidas.

De esa manera, cada frase recibió una codificación según se refiriera a una de las lógicas de acción, por ejemplo, en la de integración se plantearon varias subcategorías: normatividad: apropiación e implementación, relaciones con los

estudiantes, con colegas y con directivas, que a su vez se clasificaban en: de apoyo, conflictivas y/o neutras.

Al agrupar los distintos fragmentos, se identificaron núcleos de sentido que permitieron la comprensión de los significados asignados por los docentes a la escuela, a su trabajo, a los estudiantes y a las dificultades que vivencian en su quehacer cotidiano, entre ellas las situaciones de maltrato.

No sobra señalar que la definición de las categorías de análisis establecidas respecto del problema de indagación, surgieron de la lectura de los referentes documentales: estado del arte y marco jurídico normativo que permite analizar el fenómeno.

Más allá de los aspectos referidos al maltrato hacia el docente, se evidenció un hallazgo no esperado, una suerte de serendipia que da cuenta de la percepción de desintegración en el cuerpo docente sobre la labor educativa y la constante sensación de tener que asumir procesos de manera solitaria y sin un adecuado acompañamiento institucional, lo que se agrava al difuminarse el apoyo social que otorgan unas relaciones de colegaje, que deberían estar basadas en el reconocimiento y en la alternancia de la necesidad de ayuda y el apoyo recibido.

Estatutos docentes hacia la profesionalización

La incidencia estructural de políticas públicas en el trabajo y la experiencia docente se evidencia en los decretos de profesionalización de la docencia.

Con el decreto 2277 de 1979, se observó la configuración de una identidad fuerte alrededor de una estabilidad jurídica y laboral para los docentes de instituciones oficiales.

Este primer estatuto, que es representado socialmente para el gremio como el resultado de una lucha sindical con décadas de historia, permitió el reconocimiento como profesionales de la educación y como funcionarios del Estado, lo que significa que la permanencia como docente en el sistema era un derecho adquirido al ingresar y solo terminaba al alcanzar la edad para el retiro forzoso o por realizar faltas disciplinarias graves.

Desde este decreto la identidad docente tiene como ejes la formación pedagógica y didáctica (Bautista, 2009), lo que incidió de manera determinante en la vinculación mayoritaria de egresados de las escuelas normales y licenciados de diferentes disciplinas que recibieron en la universidad la formación para ser educadores. Se fortaleció además la lucha por la reivindicación de los docentes como intelectuales de la pedagogía, cabe señalar que la implementación del estatuto docente tiene como correlato el Movimiento Pedagógico Nacional (1982).

Este avance en el reconocimiento del docente se tensiona con la imposición curricular desde los lineamientos de política educativa; para los docentes el conocimiento disciplinar era un medio de formación, mientras que para los determinadores de contenidos era un fin prioritario; esta postura reduce al docente a mero transmisor de un conocimiento definido externamente.

Tal estado de cosas llevó a que desde diferentes gobiernos se gestaran reformas al trabajo docente, buscando adecuarlo a las exigencias y demandas

internacionales que, desde la última década del siglo pasado y el comienzo de este, definieron como eje la calidad educativa, concepto que ni siquiera es mentado en el decreto 2277 de 1979.

En 2002 se publica el decreto 1278: Estatuto de profesionalización docente, que no reemplazó al 2277, sino que vino a generar una división al interior del magisterio, que se presentificó en los espacios institucionales, donde empezaron a cohabitar docentes de uno y otro decreto de vinculación.

Para Cifuentes (2014) con el nuevo decreto se afecta el clima institucional, en ese sentido refiere:

...ha generado diferencias que conducen a un clima de inconformismo, desigualdad y malestar entre los docentes, ya que los ha dividido entre “docentes nuevos” y “docentes antiguos”; para unos y otros las condiciones laborales son diferentes, principalmente en cuanto a mecanismos de ingreso, permanencia, ascenso y remuneración en la carrera docente (p. 27)

A diferencia del primer decreto, el 1278 es visto como una imposición desde el Estado, y la subordinación de la educación nacional a las demandas internacionales de organismos como el Banco mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE, entre otros, que enfatizan una educación para el crecimiento económico, sobre la formación integral y cultural de los estudiantes.

Básicamente en el nuevo decreto se posibilita el ingreso de profesionales de diferentes disciplinas al campo de la docencia, esto implica un cambio en el acento de la pedagogía y la didáctica, que se ubican como secundarias respecto de los conocimientos especializados a ser enseñados: “no es necesario que los docentes

dediquen alrededor de cinco años a formarse en estas áreas, es suficiente que se tomen algunos cursos complementarios de forma paralela a su desempeño en la escuela” (Bautista, 2009, p. 120).

Además, se incorpora la evaluación como eje de la carrera docente; se ingresa a través de un concurso y la permanencia y el ascenso dependerán de los resultados de evaluaciones específicas de desempeño y competencias respectivamente.

En ese sentido el hecho de obtener una evaluación negativa implica la posibilidad de exclusión del escalafón y su consecuencia directa de pérdida del empleo si por dos años consecutivos obtiene menos del 60%: “...los “nuevos” docentes se encuentran en un contexto de menor “estabilidad” laboral frente a sus pares antiguos” (Cifuentes, 2014, pp. 122- 123).

Cabe señalar que las modificaciones en el trabajo docente respondieron a la intencionalidad de incidir de manera positiva en la calidad educativa atendiendo tres focos: *“los estándares básicos de competencias, los planes de mejoramiento y la evaluación”* (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2008, P. 9), tres aspectos que implican cambios puntuales en el trabajo cotidiano del docente, al pasar de ser actividades propias de su autonomía a ser exigencias laborales.

La vinculación al nuevo escalafón tiene como aspecto positivo para los docentes la posibilidad de un incremento salarial, con base en la formación posgradual, pero está amarrado al desempeño laboral que muchas veces trasciende las posibilidades del docente ante un contexto de desigualdad, pobreza

y cambios sociales y culturales en los que la fe en la educación como factor de movilización social ha quedado atrás.

Para aspirar a ascender, o ser reubicado en el escalafón, el docente está supeditado a la superación de las pruebas definidas para ello; evaluando competencias de logro y acción; de ayuda y servicio; de influencia; de liderazgo y dirección; competencias cognitivas, y de eficacia personal (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

Vale la pena señalar que el último desarrollo de la evaluación por competencias fue la llamada Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), en la que se pasó de la realización de un examen a la grabación de un video de una clase, con algunos de los grupos en los que el docente desarrolla su labor, esta situación tensionó bastante a los docentes que participaron en ella, dado que de alguna manera el aula debía abrirse a la mirada de otro, que era quien definía si el docente superaba las expectativas puestas en él, desde la normatividad vigente.

Este nuevo diseño de la evaluación generó una suerte de dependencia del docente respecto de sus estudiantes sobre el trabajo a desarrollar en la clase definida para ser filmada; se creó un ambiente artificial para demostrar las competencias pedagógicas y didácticas que, de alguna manera, propiciaban interacciones que escapaban al control del docente, esta vez frente a su evaluador. Estas situaciones generan una desigualdad creciente y un debilitamiento de la profesión docente al generar comparaciones y cuestionamientos que alimentan emociones negativas en el trato social: *“...puede considerarse el Nuevo Estatuto*

docente como un elemento que favorece el debilitamiento social y ocupacional de la profesión docente” (Bautista, 2009, p. 130)

El argumento señalado es reconocido por una de las docentes participantes en la investigación, quien indica el clima constante de paralelismo entre los docentes en la escuela en que labora: *“cuando uno se pone a comparar con otros, hay un sentimiento que se llama...envidia, Sí, envidia y la otra ponerse a comparar.”* (Docente 5, mujer decreto 2277, entrevista septiembre de 2020).

Respecto de la identidad docente puede afirmarse que, con el decreto 1278, esta se relaciona más con lo disciplinar que con los procesos pedagógicos y didácticos, propiciando una especialización constante y un distanciamiento entre docentes de diversas disciplinas.

La situación en mención tiene un efecto directo en los procesos de integración curricular, ya que se instala un diálogo de sordos en los que cada experto se empeña en colocar por encima de las otras la disciplina aquélla que representa.

Esta forma relacional, también se evidencia en las grandes dificultades para concretar los proyectos transversales definidos en la ley 115 de 1994², por lo que se impide la consolidación de un trabajo colectivo para hacer realidad el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

² En Colombia se han definido los siguientes proyectos transversales: Aprovechamiento del tiempo Libre, protección del ambiente, democracia escolar, educación sexual, que idealmente deben ser trabajados de manera interdisciplinar y con el concurso de toda la comunidad educativa

Actividad docente: soledad y pertenencia

La indagación desde la subjetividad de los actores sobre situaciones de maltrato verbal, físico, intimidación, amenazas y el mediado por herramientas tecnológicas como grupos de WhatsApp y redes sociales, condujo hacia la caracterización del trabajo desarrollado por los docentes.

Se identificaron obstáculos y dificultades en el marco de una realidad social en la que las lógicas de acción plantean permanentemente demandas y exigencias al docente, que generan confusión y contradicción en las opciones de intervención. Sin embargo, el docente debe generar un sentido de unidad y coherencia a sus acciones y actitudes, es decir, debe construir una experiencia en la que logre algún tipo de acción frente a esa realidad dispersa e incongruente, buscando generar algún tipo de transformación.

A nivel de la lógica de integración, el relacionamiento con colegas y directivos es un aspecto fundamental, en ella se pone a prueba la vinculación y adscripción a la cultura institucional; es decir, a los ideales educativos definidos, los valores priorizados, las normas y pautas de relación que regulan las interacciones interpersonales, así como, el establecimiento de vínculos con los estudiantes, con padres de familia y demás estamentos de la institución.

El análisis del discurso de los docentes sobre su realidad cotidiana decantó focos de sentido a partir de su agrupación, que a su vez fueron contrastados con los obtenidos de la revisión teórica, posibilitando una interpretación sociológica que da cuenta de una fractura en la integración del cuerpo y al cuerpo docente para el sujeto y el grupo.

Tabla 1*Núcleos de sentidos identificados a partir de análisis de entrevistas*

Categoría analítica	Núcleo de sentido decantado	Fragmentos de discurso ejemplificantes
	Pertenencia a uno u otro decreto	<p>...hay una corriente de maestros que dicen que los maestros pensionados³ deben retirarse, que, porque ya se volvieron flojos para trabajar, que de pronto no rinden... (Docente 1, hombre decreto 2277, entrevista agosto de 2020).</p> <p>...yo siento que hay mucho maestro de los antiguos, que son muy flojos, o sea, literalmente son flojos, son los que menos se conectan con los niños o mandan cualquier tarea, ellos no se preocupan y nadie los toca” (Docente 20, mujer decreto 1278, entrevista mayo de 2021).</p>
Lógica de integración	Cuestionamiento de compromiso sindical	Hay una tensión, hay una inseguridad, no los siente uno como integrados, en el sentido de que cuando hay alguna manifestación ellos casi nunca participan por el temor a la evaluación al final del año, a los descuentos... (Docente 2, hombre decreto 2277, entrevista octubre de 2020).
	Tensiones entre los docentes	Si se ha marcado en el colegio la diferencia y por lo menos cuando llegamos los nuevos, pareciera que no supiéramos nada, porque estaban los 3 más antiguos y entonces como que ellos querían que todo lo que ellos dijeran se hiciera, y lo que nosotros proponíamos no era tomado en cuenta (Docente 12, mujer decreto 1278, entrevista marzo de 2021).
	Relación con estudiantes	Hay muchos docentes que no se dan cuenta de lo que necesitan los estudiantes, para ellos lo más importante es la parte económica, más que esa parte social ¿no? (Docente 10, mujer decreto 2277, entrevista marzo de 2021).

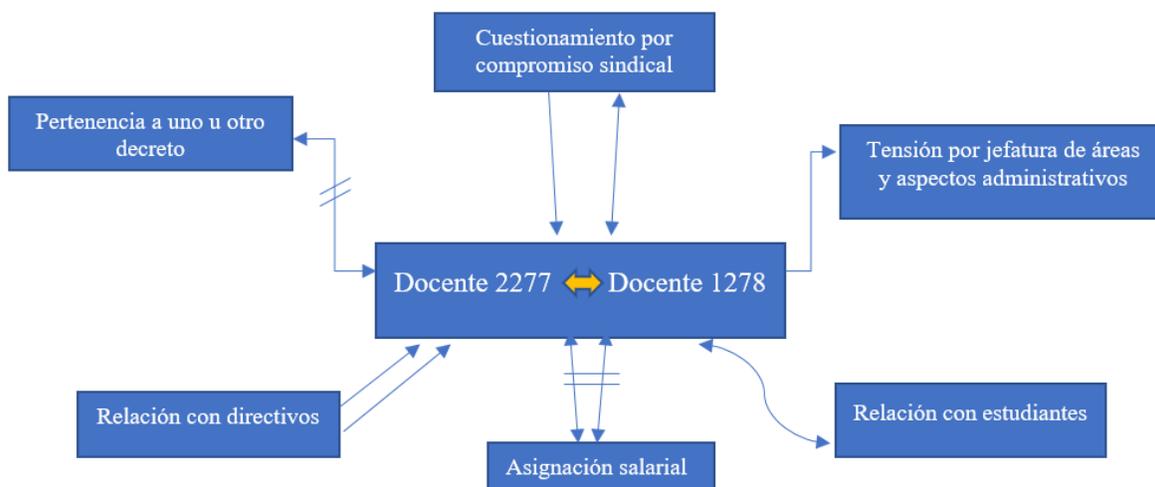
Operativizando las significaciones encontradas, puede ilustrarse una relación ambivalente y conflictiva entre docentes de uno u otro decreto de vinculación, en torno a los núcleos definidos.

³ Los docentes del decreto 2277 pueden continuar ejerciendo su labor después de haberse pensionado, tienen el beneficio de recibir su remuneración por trabajar y el pago pensional.

En la siguiente figura se ilustra la relación central entre docentes de cada decreto, en la que son interpretadas situaciones de la cotidianidad para constituir una imagen diferenciada de unos y otros.

Figura 1

Núcleos de significación que determinan integración al colectivo docente



De esa manera, se puede ejemplificar esa diferencia sobre el compromiso sindical, algunos del decreto más antiguo, consideran que en los nuevos docentes no hay responsabilidad real en las luchas sindicales, lo que como se observó en el fragmento de discurso sobre el tema, se asocia a la idea que ellos tienen mucho temor de vincularse por las posibles consecuencias a nivel de la evaluación de desempeño a la que están sujetos.

Otra fuente de tensión es la asignación de responsabilidades como jefes de área, ya que algunos docentes no conciben ser dirigidos por alguien recién llegado y más joven que ellos, lo que lleva ocasionalmente a negar las funciones asumidas e incluso a una postura de resistencia frente a los lineamientos que emanan desde instancias directivas.

Es de señalar que pueden identificarse otros argumentos respecto de cada categoría, enfatizando que los aspectos más generadores de tensión, en la figura, son aquéllos en los que hay líneas que quiebran una relación: por la pertenencia a un determinado decreto y por la asignación salarial.

El análisis realizado conduce a reconocer que el distanciamiento entre docentes de ambos decretos parte de mecanismos objetivos: diferencias salariales, niveles de formación, aplicación de procesos evaluativos, entre otros aspectos, que inciden en el trato cotidiano, en lo emocional, lo afectivo, lo laboral y en la representación que unos y otros hacen de sus colegas.

La diferencia más profunda se da entre los docentes licenciados en educación y aquellos que tienen una formación profesional diferente; esta situación ubica en un lugar paradójico a cada grupo de docentes, porque el primero posee un conocimiento pedagógico y didáctico excelente, pero pueden tener vacíos y falencias a nivel disciplinar, de otro lado, los profesionales pueden tener un dominio disciplinar fuerte, pero no contar con los elementos para enseñar adecuadamente a un grupo heterogéneo y plural de estudiantes.

El escenario descrito genera tensiones e inseguridades para unos y otros, que se ponen en juego en ambientes diferentes: en las interacciones con los colegas en algún momento que requiera demostrarse un conocimiento disciplinar profundo, o en el momento íntimo de la clase cuando se debe asumir la enseñanza para los estudiantes y se requiere de un abordaje pedagógico específico.

De otro lado, hacer parte de un estatuto dado ofrece beneficios y perjuicios, por ejemplo, los docentes del decreto 2277, que en general son de mayor edad,

tienen la posibilidad de seguir trabajando y a la vez recibir mensualmente el pago pensional hasta los 70 años edad de retiro forzoso, lo que prácticamente duplica su asignación salarial.

La observación de la tabla salarial de cada decreto (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2022, decreto 449) muestran un mayor reconocimiento salarial para docentes del 1278, si se toma en cuenta la remuneración definida para aquellos que estarían en similar condición en cada decreto: licenciados en educación recién graduados sin ningún posgrado.

Tabla 2

Niveles salariales Decreto 2277

Fuente: (Educación, 2022)

Grado Escalafón	Asignación Básica Mensual
A	1.174.939
B	1.301.573
1	1.458.671
2	1.512.011
3	1.604.531
4	1.667.871
5	1.773.067
6	1.875.543
7	2.098.960
8	2.305.574
9	2.554.096
10	2.796.548
11	3.193.264
12	3.798.575
13	4.204.732
14	4.788.755

Tabla 3

Niveles salariales Decreto 1278

Título	Grado Escalafón	Nivel Salarial	Asignación Básica Mensual	
Normalista Superior o Tecnólogo en Educación	1	A	1.980.920	
		B	2.525.116	
		C	3.255.058	
		D	4.035.219	
Licenciado o Profesional no Licenciado	2		Sin Especialización	Con Especialización
		A	2.493.127	2.709.859
		B	3.257.580	3.462.249
		C	3.804.807	4.289.273
		D	4.546.741	5.076.067
			Con Maestría	Con Doctorado
		A	2.867.094	3.241.064
		B	3.746.216	4.234.854
Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado	3	A	4.172.669	5.535.367
		B	4.940.600	6.497.834
		C	6.110.313	8.205.096
		D	7.080.037	9.419.180

Es de señalar que no se han dado ingresos de docentes al 2277 desde el 2003 aproximadamente, por lo que el valor es de referencia y solo lo reciben aquellos docentes que aún no han ascendido durante estos años⁴.

Por otra parte, quienes están ubicados en la categoría 14 del 2277, llevan muchos años sin la posibilidad de ascender, y han sido testigos del mejoramiento salarial de algunos de sus colegas del 1278, a través de procesos de formación posgradual y de los exámenes diseñados para el ascenso y la reubicación salarial, claro que también, de casos en los que algunos de ellos han presentado múltiples intentos de ascenso y reubicación sin llegar a conseguirlo, con la consecuente frustración personal y profesional.

Se observa también que al comparar el último escalón del decreto 1278 con el del 2277, para quienes no realicen posgrados, la asignación mensual es inferior, lo que claramente indica la política de incentivar la formación de los docentes del 1278.

En ese orden de ideas, la posibilidad de llegar a la cúspide de esa remuneración se convierte en un factor de comparación omnipresente en las instituciones, sobre todo ante la observación cotidiana de la realización de labores similares, la consigna: “a trabajo igual, sueldo igual”, cumple una función de ruptura, así racionalmente se conozcan las causas de esa diferenciación.

⁴ Ver anexo 1, dónde puede observarse las dos tablas salariales, que evidencian lo señalado y sobre todo el efecto de las políticas de promoción de la formación posgradual, ya que el docente del 2277 de categoría 14, gana un porcentaje mayor, de aquel del 1278 que no ha realizado este tipo de formación.

Otro aspecto fundamental de la lógica de integración, es la relación con los directivos, que en el caso de los docentes del decreto 1278 están sujetos a la evaluación anual de desempeño, lo que hace que desde sus colegas los perciban temerosos ante dichas figuras y de cierta manera cohibidos de asumir posiciones críticas respecto del manejo institucional e incluso de lo sindical, como se observó en la tabla 1, lo que de alguna manera lleva a la diferenciación entre unos docentes autónomos y críticos, del 2277, y otros como dependientes y temerosos de las consecuencias de su actuar del 1278.

Obviamente, hay docentes del nuevo decreto que asumen liderazgos y cuestionamientos a la institución y a los directivos, sin embargo, en la cotidianidad escolar se observan este tipo de interpretaciones que conducen a malentendidos y posibilitan situaciones tensionantes entre los docentes.

Tensiones entre lógicas de integración y subjetivación

Lo fundamental de la lógica de integración para los docentes es el reconocimiento de la necesidad de ser parte de algo y de contribuir en su construcción, que en el caso de la escuela corresponde a la realización del PEI, incidiendo también en la consolidación de la propia identidad personal y profesional. Sin embargo, esta necesidad se confronta con la tendencia subjetivante, es decir, la de asumir una crítica al funcionamiento organizacional, a las estrategias pedagógicas asumidas y a formas de ser que van en contravía con el criterio personal del docente.

Este tipo de manifestaciones es más común en docentes que recién llegan a la institución y se encuentran con un espacio social ya constituido, con unas reglas y normas de relación tácitas y con privilegios definidos a partir de un estatus dado, generándose tensiones y conflictos; en ese sentido, llegar a constituirse un lugar implica controvertir, proponer y proteger un punto de vista, esto moviliza la dinámica establecida históricamente.

En ese tipo de situaciones se confronta la historia laboral y académica de los docentes, sus preferencias y gustos académicos y la mirada crítica que ha constituido respecto de la escuela, es decir, la subjetivación se tensiona con la necesidad de hacer equipo, es decir, la integración.

Esta tensión se ilustra con el relato de una de las docentes:

... yo a veces me saltaba ciertas normas y entonces las compañeras se molestaban ¿por qué? porque los otros niños veían que yo los sacaba al parque, no era para capar clase... al comienzo saltándome la norma, dejaba esos chicos que eran violentos jugaran fútbol, y los dejaba jugar en el patio lo que quisieran... (Docente 5, mujer decreto 2277, entrevista septiembre de 2020).

Lo relatado evidencia la toma de decisiones de la docente respecto del grupo del cual es responsable, esto puede llevar a distanciamiento del colectivo docente, generando dificultades relacionales, sin embargo, afirma su lugar y le permite propiciar una evolución personal que puede llegar a impactar a nivel institucional, contribuyendo a la configuración de un horizonte común de trabajo, para construir

formas de acción y soluciones ante los problemas, todo ello, si se constituyen espacios de diálogo en un intercambio profesional.

La fractura del “cuerpo docente”, como eje de la integración institucional, se evidencia en la lectura que realizan los docentes del vínculo establecido entre los docentes y los estudiantes, que es el motor del proceso enseñanza aprendizaje.

Las referencias sobre los docentes del 1278, por parte de los del 2277, no son muy positivas, sobre las motivaciones para realizar estudios de posgrado existe la percepción que más allá de buscar cualificarse y mejorar en lo pedagógico y relacional, inician dichos estudios como un medio para lograr un mejoramiento salarial, que claramente es un interés individual:

... ellos lo que buscan es seguir estudiando y subiendo de categoría para ganar más, pero esa relación maestro-alumno ya no es... ya no tiene ese mismo objetivo, sino más bien es de presentarme, de utilizarlos para hacer un video, de pasar un examen, de pasar la prueba de subir, subir, subir, pero al estudiante como tal, a esa persona que está en nuestras manos para que lo ayudemos a formar, como que lo van dejando de lado” (Docente 10, mujer decreto 2277, entrevista marzo de 2021).

Por su parte, para algunos de los docentes del 1278, la relación entre docentes antiguos y estudiantes es superficial y muchas veces mediada por el cumplimiento de normas y protocolos, que finalmente funcionan para evitar irrupciones y no para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes:

...yo soy muy, muy de hablar, muy de conversar, muy de tratar de ver más allá de lo que está haciendo el estudiante ahí, voy a ponerte un ejemplo: “me botó un esfero en la cara y me agredió”, listo, me agredió y es jodido, pero necesito saber ¿por qué pasó eso? En cambio, los docentes antiguos, a ellos no les importa lo que va más allá de la situación, ellos se van es al observador, copian en el observador todo lo que pasó y citan acudiente y ya, no van más allá, no hacen la conversación, no intentan verificar que está pasando, eso es lo que veo... (Docente 19, hombre decreto 1278, entrevista abril de 2021).

Conclusiones

Arriesgar la lectura de una desintegración de la profesión docente va en contravía de las políticas que han ubicado en la profesionalización, la vía para el mejoramiento de la calidad educativa.

La estructura marca y define el qué somos, y la implementación de este tipo de políticas basadas en el mérito y la competencia, generan un individualismo con destinos inesperados; que pueden ir desde el triunfo individual ubicándose en la cúspide ilusoria de un sistema, o en el fracaso y la depreciación de sí al no conseguir los objetivos planteados, es decir, generar fragmentación en los docentes del mismo estatuto: si el otro lo logro ¿por qué yo no?

La situación se recrudece, sí en el propio espacio escolar, conviven docentes que hace años llegaron a la cima de sus posibilidades productivas, y ven como

algunos de sus compañeros, después de pocos años, logran un beneficio material mucho mayor que el que ellos obtienen.

Al no poder elaborar esta diferencia en la movilización estatutaria, se tramita en la cotidianidad a través del conflicto y ocasionalmente de la agresión, enviando un mensaje de división e imposibilidad de construcción de un propósito común a quienes requieren de un cuerpo docente integrado: sus estudiantes.

Las posibilidades de transformación no están en la estructura, están en los sujetos, quienes deben poner sus ilusiones, intereses y sentimientos de satisfacción en la relación educativa con sus estudiantes y en la configuración de una comunidad en la que los diferentes miembros logren constituir un horizonte común hacia el cual dirigir las acciones, las actividades, los planes y los proyectos, es decir, constituirse como sujetos sociales colectivos que pueden transformar su realidad desde su actuar.

Referencias

- Bautista-Macia, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/rcs>
- Cifuentes, C. (2014). Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(2), 213–250.
- Colombia, Ministerio de Educación. Decreto 2277 de 1979. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles>
- Colombia, Ministerio de Educación. Decreto 1278 del 2002 o Estatuto Profesional Docente. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Departamento Administrativo de la Función Pública. *Decreto 449, 29 de marzo 2022*, (2022).
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia* (E. Complutense, Ed.). Retrieved from https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_EJsz2sfbeUC&oi=fnd&pg=PA135&dq=dubet+sociologia+de+la+experiencia&ots=9miwogOx-p&sig=LVQrmFNpuUPFkYI0FoagWpAuvul
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. In E. Lozada (Ed.), *British Journal of Sociology of Education* (Vol. 23). <https://doi.org/10.1080/01425690220137701>
- Duverger, M. (1962). *Métodos en las ciencias sociales*. Barcelona, España: Ariel.
- Educación, S. de trabajadores de la educación del M. (2022). Edumag. Retrieved

from Tablas salariales vigentes website:
<https://www.edumag.org.co/index.php/2019-06-18-12-34-37/vmenu-tsalariales>

Huang, F. L., Eddy, C. L., & Camp, E. (2017). The Role of the Perceptions of School Climate and Teacher Victimization by Students. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260517721898>

Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2018). Prevalence of Student Violence Against Teachers: A Meta-Analysis. *Psychology of Violence. Advance Online Publication*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/vio0000202>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía metodológica, evaluación anual de desempeño laboral*. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-169241_archivo_pdf.pdf

OCDE. (2016). *La educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264250604-es>

Weber, M. (1996). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.