

UNESCO - ECLA - UNDP
PROYECTO "DESARROLLO Y EDUCACION



UNESCO - CEPAL - PNUD
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE"

LA PROFESION DE MAESTRO
Y EL DESARROLLO NACIONAL EN COLOMBIA

R. Parra Sandoval

Con la colaboración de M.E. Carvajal y C.F. Parra

810101

RECIBO DE ENTREGA
BIBLIOTECA
MAY 1981

Borrador
Distr.
RESTRINGIDA
Fichas/16
marzo 1981
original: ESPAÑOL

SEDE DEL PROYECTO

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES

Avda. Callao 67 - 4º Piso - 1022 Buenos Aires
Casilla de Correo 4191 - 1000 Buenos Aires
Teléfonos 40-0429 / 40-0431
Dirección cablegráfica UNATIONS
Buenos Aires - República Argentina

INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
I. LA PROFESION DE MAESTRO Y EL DESARROLLO NACIONAL.	1
1. Currículo flexible y desarrollo desigual.	1
2. Los contextos sociales en que trabaja el maestro.	3
3. El magisterio como profesión.	3
4. Metodología	5
II. EL ORIGEN SOCIAL DE LOS MAESTROS.	7
1. Edad y sexo	7
2. Un magisterio de clase media.	9
3. Movilidad educativa intergeneracional	13
III. LA EDUCACION Y LA MIGRACION	19
1. Niveles y tipos de escolaridad.	19
2. La migración con propósitos educativos.	22
3. La migración con propósitos laborales	25
IV. LA RUPTURA ENTRE LA REALIDAD SOCIAL, LA IMAGEN Y LA PRACTICA. . .	31
1. La imagen	34
1.1. De la imagen sagrada a la imagen secular.	34
1.2. El maestro y la comunidad	37
2. La práctica	38
2.1. Opiniones sobre la capacitación recibida.	38
2.2. Actualización y capacitación.	41
2.3. Los cursos de capacitación tomados por los maestros . .	43
2.4. Las condiciones de trabajo.	46
3. Aspectos organizacionales de la capacitación deseada.	49
V. LA IMAGEN CONFLICTIVA: LA PEDAGOGIA Y LA FUNCION SOCIAL.	53
VI. CONCLUSIONES Y LINEAS GLOBALES DE POLITICA.	57
1. La flexibilidad del currículo	57
2. La imagen del maestro	59
3. La capacitación	59
4. Areas de estudio.	60

LISTA DE CUADROS

1. Colombia: distribución de los maestros según edad y sexo, área urbana y rural.	8
2. Colombia: Algunas características demográficas de los maestros por contextos.	9

3.	Colombia: Distribución de los maestros según el sector de ocupación del padre por contextos sociales y sexo de los maestros.	10
4.	Colombia: Distribución de los maestros según el estrato ocupacional del padre por contextos sociales y sexo de los maestros.	11
5.	Colombia: Distribución de los maestros según la posición ocupacional del padre por contextos sociales y sexo de los maestros.	11
6.	Colombia: Distribución de los maestros según su identificación de clase por contextos sociales y sexo.	12
7.	Colombia: Promedio de escolaridad de los padres de los maestros por contexto social.	14
8.	Colombia: Distribución y promedio de años de estudio de los maestros según la educación de los padres, en cada contexto	15
9.	Colombia: Distribución porcentual de los padres de los maestros según el tipo de escuela primaria a que asistieron, por contextos.	16
10.	Colombia: maestros que han aprobado cada nivel educativo, por contextos	20
11.	Colombia: Distribución de los maestros según el tipo de secundaria a que asistieron, por contextos.	20
12.	Colombia: maestros que estudian Ciencias de la Educación de otras carreras	21
13.	Colombia: maestros que han cursado estudios superiores en instituciones diurnas, nocturnas o a distancia	21
14.	Colombia: distribución porcentual de los maestros según el contexto en que asistieron a estudios primarios y secundarios, por contexto de trabajo.	24
15.	Colombia: maestros que han pasado de un contexto a otro entre su primer trabajo y el actual, por edad y sexo	27
16.	Colombia: Matriz de origen y destino: contexto de primer trabajo y de trabajo actual de los maestros	27
17.	Colombia: Contextos agrícolas: migraciones entre la cabecera y el resto del contexto	28
18.	Colombia: Distribución porcentual de las opiniones de los maestros sobre la imagen del rol docente, por contextos sociales.	35
19.	Colombia: Salario deseado por los maestros.	36
20.	Colombia: Distribución de los maestros según su preferencia por un trabajo estable e independiente.	36

21.	Colombia: maestros que han trabajado con la comunidad en problemas no escolares	38
22.	Colombia: Orden de importancia que los maestros atribuyeron a las características de los cursos de capacitación por contextos	39
23.	Colombia: Distribución de los cursos de capacitación por contextos, según los maestros opinen que se han referido más a problemas urbanos, rurales o a ambos	40
24.	Colombia: Distribución de los maestros según su opinión sobre la eficacia de los estudios normalistas.	42
25.	Colombia: Formas de actualización empleadas por los maestros, por contexto.	42
26.	Colombia: Tipo de lecturas de los maestros y tiempo dedicado diariamente a leer.	44
27.	Colombia: Tipo de trabajo en grupo por contextos	44
28.	Colombia: Características de los cursos de capacitación tomados por los maestros, por contextos sociales.	45
29.	Colombia: Naturaleza de la entidad que ofreció los cursos tomados por los maestros.	45
30.	Colombia: Lugar donde se realizaron los cursos de capacitación tomados por los maestros, por contextos	45
31.	Colombia: Sitio donde les gustaría trabajar a los maestros	46
32.	Colombia: Nivel escolar en que preferirán trabajar los maestros. . . .	47
33.	Colombia: Tipo de cargos que prefieren los maestros.	48
34.	Colombia: Porcentaje de maestros que planea asistir a la universidad .	48
35.	Colombia: Lugar donde los maestros prefieran recibir los cursos presenciales de capacitación.	49
36.	Colombia: Jerarquización de objetivos de la docencia por contextos sociales.	53
37.	Colombia: respuestas afirmativas a la posición pedagógica y a la función social, por edad y sexo de los maestros	54
38.	Colombia: respuestas afirmativas a la posición pedagógica y a la función social, por contexto social e identificación de clase de maestros . . .	55
39.	Colombia: respuestas afirmativas a la posición pedagógica y a la función social, por identificación de clase del maestro y por la clasificación de clase de los alumnos hecha por los maestros.	55

I. LA PROFESION DE MAESTRO Y EL DESARROLLO NACIONAL

La comprensión de un sistema educativo nacional es una materia sumamente compleja debido no solamente a las grandes proporciones de los asuntos que se manejan sino sobre todo a la heterogeneidad de los problemas que incluye. Deben tratarse asuntos relacionadas con las metas más generales de la educación, con la definición de objetivos concretos y el currículo, con la tecnología educativa, el control y la supervisión de todo el sistema, asuntos políticos y de planeación, la programación de la infraestructura educativa, el desarrollo del país y las regiones y la formación de los recursos humanos necesarios, el establecimiento de prioridades intrasectoriales y los asuntos derivados del personal docente, entre otros. Todos estos asuntos merecen atento estudio y algunos más que otros han sido objeto de informes científicos que sirven de guía para la toma de decisiones. Sin embargo, es notable cómo el elemento más dinámico del sistema educativo, el sector docente, no ha sido estudiado de manera sistemática en Colombia y sólo se conocen estudios de algunos casos aislados en América Latina. No existen investigaciones que muestren con amplitud y profundidad cuáles son las consecuencias que plantea el origen social de los maestros para su práctica profesional, el tipo de formación académica, la estructura de las relaciones laborales y las aspiraciones en los diversos ámbitos del quehacer docente.

Este estudio se propone hacer un primer sondeo sobre algunos aspectos de la profesión del maestro como se presenta en Colombia a partir de preguntas básicas sobre la naturaleza del currículo de primaria y la capacitación del docente y su relación con el proceso de desarrollo que experimenta la sociedad nacional.

1. Currículo flexible y desarrollo desigual

El conocimiento científico de algunos fenómenos de la vida profesional del maestro se hace más urgente cuando se piensa en algunos aspectos concretos del proceso educativo, en este caso en la naturaleza del currículo de primaria.

La aplicación del currículo de primaria está, por supuesto, en manos de los maestros que de todas maneras son los que implementan finalmente sus directrices. La aplicación de esa herramienta fundamental que concreta la política educativa se ve condicionada por una serie de factores que tienen que ver con la profesión docente y con las circunstancias en que se lleva a cabo. De ahí que resulte vital para planificar una reforma curricular y la naturaleza de la capacitación de los maestros analizar los dos fenómenos de manera interrelacionada y no como dos hechos separados y sin conexión en la práctica. La ejecución final de un currículo en las escuelas del país no depende solamente de la bondad interna de su diseño sino también de la formación pedagógica y cognoscitiva del maestro, de su estabilidad ocupacional, de la imagen de la

profesión con que trabaja, de sus actitudes hacia la docencia, de su satisfacción profesional y del medio social en que aplica la herramienta de política educativa. El currículo puede estar muy bien diseñado internamente desde el punto de vista técnico y no guardar relación con la naturaleza del proceso de desarrollo del país, la diversidad de necesidades que genera su carácter eminentemente desigual, ni las características y problemas básicos de la profesión de maestro en ese tipo de sociedad.

Cuando se piensa en las relaciones más generales que se dan entre el currículo de primaria y la sociedad, se pueden plantear tres concepciones-tipo de currículo que obedecen, a su vez, a diversas manifestaciones de las funciones básicas de la educación.

a) El currículo único que puede plantearse como un instrumento para una sociedad homogénea que tiene las mismas necesidades educacionales o como una herramienta para la unificación de una sociedad nacional que muestra un cierto grado de heterogeneidad o desigualdad interna tanto a nivel de su grado de desarrollo como de la formación de una imagen nacional. En el caso de la sociedad heterogénea el currículo entra a jugar un papel político, integrador de la nacionalidad.

b) Un currículo separado en bloques diferentes cuya base sociológica parte de la aceptación de la heterogeneidad e intenta responder a las necesidades socioeconómicas específicas de formación de recursos humanos propios de cada región o grupo humano diferenciado. Su función fundamental parece ser la búsqueda de una infraestructura de recursos humanos que sea más eficaz en poner las bases para la disminución de las desigualdades de desarrollo y, por lo tanto, facilitar la integración nacional no solamente en el plano político sino también en el económico. Su base teórica tiene las raíces en una concepción dualista, de estancos, de la heterogeneidad.

c) Un currículo flexible que arranca de la idea de heterogeneidad en la sociedad nacional y va también hacia la búsqueda de la integración política y de recursos humanos pero que implica una concepción teórica del funcionamiento de la sociedad que incluye las interacciones entre las partes heterogéneas como un elemento básico de las desigualdades. Su centro teórico se acerca más a una visión de desarrollo desigual dentro de una sociedad fluida, cambiante.

Una manera de enfocar la discusión sobre lo que constituye la naturaleza de la flexibilidad curricular es pensar que el currículo debe ser flexible en relación a la sociedad para la cual es diseñado. Esto, por supuesto, lleva a la necesidad de un planteamiento sobre la naturaleza de la sociedad colombiana y dado que un currículo flexible es un instrumento que sobreentiende su aplicación a situaciones diversas y heterogéneas, debe enfocarse esta característica básica de la sociedad colombiana: la desigualdad de crecimiento entre unas regiones y otras. El currículo flexible debe verse como un instrumento que responde a las necesidades educativas de cada una de las regiones según sus estadios de desarrollo y que acompaña con mayor eficacia el desarrollo de cada región, por lo tanto como una herramienta educativa con posibilidades de ser más eficiente en la disminución de la desigualdad del desarrollo.

Estas ideas nos llevan a la necesidad de definir los principales contextos sociales o estadios de desarrollo que coexisten e interactúan dentro de la sociedad colombiana, en medio de los cuales se desempeñan los maestros y a los que se podría aplicar un currículo flexible.

2. Los contextos sociales en que trabaja el maestro

A través de un análisis de las características del desarrollo desigual en el país, se ha llegado a la conclusión de qué es necesario considerar en este estudio los siguientes contextos sociales 1/.

a) A nivel urbano, la diferenciación entre la urbanización con industrialización que a su vez se divide en marginal y no marginal, y urbanización sin industrialización. Esta característica señala la existencia de economías urbanas altamente diferenciadas en términos de la división del trabajo, de las maneras como se integran a las formas predominantes de producción y del papel de la educación.

b) A nivel rural, la diferencia entre 1) economías campesinas que producen para el autosustento o para el consumo alimenticio de las poblaciones urbanas; 2) economías de agricultura industrial que producen materia prima para la industria y que tienen relaciones laborales salariales, y 3) economías de agricultura empresarial definidas por la presencia predominante de empresarios agrícolas medios.

Esta clasificación de contextos sociales obedece, por otra parte, a una hipótesis sobre la naturaleza del desarrollo colombiano en la que se plantea la coexistencia de diferentes formas productivas. A la situación inicial de una agricultura campesina y de hacienda se superimpone la conformación de una agricultura de empresarios medios, fenómeno especialmente presente en la zona cafetera central. A la urbanización no industrial se adiciona la presencia de formas industriales en algunos centros urbanos y la presencia de urbanización marginal. Aparece a su vez, la agricultura industrial requerida por la producción industrial urbana y por las demandas alimenticias de la ciudad 2/.

Se entiende que los contextos sociales mencionados representan casos tipo de la diversidad del desarrollo nacional y que el estudio de la inserción de los maestros en esos contextos puede dar alguna luz sobre los problemas que plantea la planeación de su capacitación.

3. El magisterio como profesión

El análisis de la profesión del docente debe partir de una paradoja: el hecho de que la función específica que cumple en la sociedad la constituye en un grupo homogéneo de tipo ocupacional pero, a la vez, las formas de su inserción en el medio de trabajo la diferencia de manera fundamental y hace que el

conglomerado de los maestros se caracterice también por una heterogeneidad que no es posible ignorar. Esa heterogeneidad corre a través de su inserción en la sociedad en general, es decir, de las características del contexto social en que lleva a cabo su actividad y que define formas diferentes de actividad docente. Este fenómeno, como se explicó en un documento anterior 3/, reviste gran importancia para la vinculación eficiente de la labor docente al proceso de desarrollo tanto de las regiones como del país en general.

Con el propósito de analizar algunos de los problemas que plantea esta situación, este informe se ha orientado hacia tres grandes temas: el primer tema se refiere a algunos aspectos socioeconómicos de la profesión del maestro; el segundo a la conformación de la imagen que el maestro tiene de su profesión centrada en aspectos relacionados con su capacitación, y el tercero se dedica a las líneas globales de política que pueden ser derivadas del análisis de los puntos anteriores con respecto a la formación y capacitación del docente.

El análisis de los rasgos socioeconómicos se inicia con la caracterización de tres tendencias fundamentales en la conformación demográfica del cuerpo magisterial: su feminización, la naturaleza cada vez más joven de los educadores y su distribución en los diferentes contextos sociales. Se analiza el origen social de los maestros y se los define como originarios de diferentes estratos de la clase media, en contraste con el magisterio de países como Francia en que los educadores provienen en proporción significativa de la clase obrera. Estos fenómenos se vinculan en este informe a la explicación de los procesos migratorios y de movilidad social y educativa de los maestros colombianos, por cuanto tienen su significado si se consideran los procesos de expansión y diversificación acelerada del sistema educativo nacional en las últimas décadas. Los movimientos migratorios de los maestros se miran desde dos ángulos: los movimientos realizados con el propósito de estudiar y los movimientos con fines laborales, y las tendencias a la estabilidad y a la migración, tanto entre contextos como dentro de los contextos agrícolas.

La imagen que tienen los maestros de la profesión se observa desde dos puntos de vista. El primero está centrado en las rupturas o incoherencias que esa imagen presentó en su relación con la realidad social y con la práctica docente, y el segundo en los conflictos que se generan entre dos grandes avenidas de influencia en la formación del profesor: la orientación pedagógica y la definición de una función social del maestro como formador de ciudadanos. Dentro de este contexto se insertan la situación y las opiniones de los docentes sobre la capacitación, su eficiencia, utilidad y formas en que desean recibirla.

El análisis de los puntos anteriores conduce a la formulación de algunas líneas globales de política dirigidas a la toma de decisiones sobre la capacitación del maestro, ubicando su ejercicio profesional dentro de los contextos de desarrollo en que debe trabajar.

4. Metodología

Este estudio se ha definido como exploratorio por varios conceptos. Por una parte, se analiza solamente un número reducido de los aspectos de la profesión y se excluyen puntos de la mayor relevancia como los asuntos referentes al ingreso de los maestros y sus relaciones laborales, especialmente su participación sindical. Por otra parte, los problemas que se presentan en este informe están todavía a un nivel general y requerirían una mayor elaboración, que sería posible en un trabajo de mayor aliento para que el estudio dejara de ser meramente exploratorio. Esta situación se debe al corto tiempo disponible para la realización del estudio. Pero existen razones concernientes a las técnicas de investigación que definen también como exploratoria la encuesta realizada para recolectar la información. En efecto, no se trata de una muestra nacional y por lo tanto no existe la posibilidad de generalizar sus hallazgos para el magisterio de todo el país. En ese sentido no se pudo hablar de una muestra representativa de los maestros colombianos. La selección de los casos se ha realizado por medio de una muestra estratificada y dirigida. El criterio de estratificación está dado por una construcción teórica o tipología de contextos sociales de desarrollo como se expuso anteriormente y la selección de los casos (municipios que ejemplifiquen cada contexto social) no se hizo al azar sino de manera dirigida de acuerdo con estudios existentes que caracterizan el grado de desarrollo de las distintas circunscripciones geoeconómicas del país. Dentro de cada caso los maestros que se encuestaron fueron seleccionados al azar, distinguiendo en los contextos agrícolas entre cabeceras y áreas rurales propiamente dichas.

La encuesta incluye solamente maestros que trabajan en escuelas primarias oficiales y únicamente en el contexto industrial urbano no marginal se incluyeron algunos maestros de escuelas privadas. El tamaño de la muestra es de cuatrocientos maestros repartidos por igual entre los seis contextos.

Puede decirse entonces que los hallazgos de que se habla en este trabajo exploratorio son hipótesis ejemplificadas a nivel empírico con casos seleccionados por medio de una tipología del desarrollo del país, tipología que sirve para comparar casos tipo de ese proceso de desarrollo.

Como tales, esos hallazgos son útiles para orientar políticas globales sobre algunos aspectos de la capacitación de los maestros en una sociedad con desarrollo desigual y para sugerir líneas de investigación que profundicen en mayor medida la problemática de los docentes colombianos.

Notas

1/ Esta clasificación se basa en los análisis contenidos en el trabajo de Charles Richter et.al., Una clasificación de los departamentos y ciudades de Colombia según los niveles de desarrollo socioeconómico, Bogotá, CEDE, 1979.

2/ Para un mayor desarrollo de esta idea ver: R. Parra, La desnacionalización de la industria y los cambios en la estructura ocupacional colombiana, U. de los Andes, CEDE, Doc. 028. También La conformación de la red urbana y sus consecuencias en la estructura ocupacional, U. de los Andes, CEDE, Doc. 033.

3/ R. Parra Sandoval (con la colaboración de María Elvira Carvajal). Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos. UNESCO/CEPAL/PNUD. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Fichas/6/Reimpr. 1. Buenos Aires, mayo 1980.

II. EL ORIGEN SOCIAL DE LOS MAESTROS

En este capítulo se tratan tres aspectos generales que tienden a describir características sociales de los maestros con respecto a su origen social: la edad y el sexo de los docentes, su origen de clases y la educación de los padres en relación a la de los maestros.

1. Edad y sexo

Además de la importancia demográfica, el análisis de la distribución de una población por edad y sexo es relevante por cuanto puede ser un factor de diferenciación de los fenómenos que se estudian. En efecto, resulta de interés observar si las migraciones, o la naturaleza de la imagen de la profesión o en general las características de los maestros en los distintos contextos sociales varían con las diferencias de sexo y edad. Tales fenómenos adquieren una mayor significación si se tiene en cuenta el amplio proceso de feminización del magisterio y el predominio de personas menores de treinta años en esa actividad.

La feminización del magisterio parece estar llevando a cabo un cambio en la imagen de la profesión por cuanto se va convirtiendo, a nivel general de la sociedad, en una prolongación de la tarea de la mujer como madre y por cuanto las exigencias que se le hacen al maestro de desempeñar un papel de líder comunitario entran en conflicto con la definición tradicional de la mujer. Por otra parte la característica etaria predominante del magisterio, el ser una población joven, está expresando no solamente un posible recambio de maestros no entrenados pedagógicamente o la notable expansión de la matrícula normalista en los últimos treinta años, sino también la inhabilidad del trabajo docente para retener a los maestros dentro de su actividad profesional. Por eso resulta de interés observar algunos hechos relacionados con la edad y el sexo de los maestros encuestados.

Si se considera la totalidad de los maestros encuestados se obtiene que tres de cada cuatro pertenecen al sexo femenino. La proporción es aún mayor en las áreas urbanas donde cuatro de cada cinco maestros son mujeres. En contraste, en las áreas rurales esta proporción baja y solamente dos de cada tres educadores pertenecen al sexo femenino. Este proceso de feminización más agudo en las áreas urbanas se relaciona directamente con la juventud de los institutores. Así, si se toman los maestros de ambos sexos menores de treinta años, se observa que representan el 67% del total, el 62% de los maestros en áreas rurales y el 73% de los educadores en áreas urbanas. No solamente se nota que la proporción de maestros jóvenes es muy alta en general sino que su proporción es mayor en las ciudades. Pero la diferencia entre la proporción de maestros jóvenes entre lo rural y lo urbano es aún mayor cuando se toman solamente las mujeres: 40% en áreas rurales y 59% en urbanas. Es decir que los maestros de áreas urbanas tienden a ser a la vez más jóvenes y mujeres en mayor proporción que los de contextos rurales. Adicionalmente, puede notarse que en el grupo más joven (menores de 25 años) la proporción de mujeres es mucho mayor (33%) en áreas urbanas que en rurales (12%),

mientras la proporción de hombres en ese tramo de edad es comparable entre lo urbano (6%) y lo rural (8%).

El grupo de 25 años en adelante muestra una tendencia marcada al predominio de las maestras pero en proporciones muy similares si se contrasta la distribución urbana con la rural. Estos datos sugieren que si bien el proceso de feminización es generalizado desde hace varias décadas, esa tendencia se ha agudizado más en los últimos años en las áreas urbanas.

Cuadro 1. Colombia: distribución de los maestros según edad y sexo, área urbana y rural (porcentajes)

Tramos de edad	Total		Urbano		Rural	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Menos de 25	7	23	6	33	8	12
25-30	10	27	8	26	14	28
31-35	4	7	4	5	4	8
36-40	1	7	2	7	2	7
41-45	0,5	4	0	3	1	3
46-50	0,5	6	1	3	1	4
51-55	1	1	0	1	5	1
56-60	0	1	0	1	0	2
	24	76	21	79	35	65

Cuando se comparan estos datos con el estado civil de los maestros se observa que los solteros son una proporción mayor en las áreas urbanas que en las rurales, especialmente en el contexto urbano marginal donde llegan al 81%. Tal fenómeno se ve corroborado si se tiene en cuenta que los maestros del contexto urbano marginal tienen el promedio menor de hijos y que sus hijos muestran una edad promedio muy inferior (4, 3 años) a los de los contextos restantes, especialmente en comparación con el contexto urbano industrial no marginal (14, 2 años). Estos datos sugieren que los maestros más jóvenes han tendido a ubicarse en la ciudad y en áreas marginales, más específicamente.

Tales fenómenos están claramente vinculados con el estilo de desarrollo que ha experimentado el país en que se ha dado un acelerado proceso de urbanización y un mayor crecimiento de los servicios educativos en áreas urbanas, una mayor burocratización de las formas de reclutamiento en la ciudad que en el campo, un proceso migratorio del campo hacia la ciudad que incluye también a personas calificadas en el campo docente y de menor edad relativa. Por supuesto, a estos

hechos debe adicionarse la forma que ha tomado el crecimiento urbano al acelerar la presencia de conglomerados marginales o de comunidades de bajos ingresos en mayor medida que los de clases medias o altas. Por otra parte, la juventud de los maestros y su distribución en los contextos debe ser tenida en cuenta para propósitos de su capacitación dado que la duración de su actividad profesional puede ser más larga y el efecto de su capacitación puede prolongarse más en el tiempo. Dentro de este contexto se están gestando fenómenos de la mayor relevancia para entender la profesión del maestro, como las migraciones tanto estudiantiles como ocupacionales, los procesos de movilidad social y los conflictos entre la imagen profesional y la práctica de la docencia.

Cuadro 2. Colombia: Algunas características demográficas de los maestros por contextos

Contexto de trabajo	Porcentaje de solteros	Promedio de hijos	Edad promedio de hijos
marginal	61	2,75	14,2
Urbano industrial marginal	81	1,92	4,3
Urbano no industrial	47	2,41	12,5
Agrícola industrial	40	2,56	11,0
Agrícola empresarial	47	2,42	10,7
Agrícola campesino	39	3,02	8,0

2. Un magisterio de clase media

En comparación con el magisterio de otros países, el origen ocupacional de los educadores colombianos no es la clase obrera 1/. Por el contrario, los maestros provienen fundamentalmente de hogares ubicados en el sector terciario urbano (59%) y en el sector primario rural (35%). Como es fácil pensar, los maestros de los contextos urbanos provienen en mayor proporción de hogares situados en el sector terciario, pero en los contextos rurales y en el urbano no industrial los maestros son de origen tanto agrícola como de los servicios. Es decir que aún en el caso de los maestros de origen rural una proporción alta (53%) salen de hogares vinculados a los servicios, el comercio y el transporte de los pequeños pueblos.

Desde el ángulo del estrato ocupacional del padre, los maestros encuestados provienen en su mayoría del grupo de pequeños propietarios y empleados (58%) y del estrato de medianos propietarios y empleados medios (34%). Solamente un 8% se puede clasificar en el grupo de grandes propietarios y administradores. Sin embargo esta distribución general muestra un corte de gran importancia cuando se

comparan los maestros del contexto urbano industrial no marginal con el resto de los educadores. Efectivamente, los maestros del contexto mencionado muestran en una alta proporción un origen más alto (77% pertenecen al grupo de altos y medianos propietarios y empleados) que los de los otros contextos que ubican el origen

Cuadro 3. Colombia: Distribución de los maestros según el sector de ocupación del padre por contextos sociales y sexo de los maestros

(porcentajes)

Sector de ocupación del padre	Urbano industrial no marginal		Urbano industrial marginal		Urbano no industrial		Rural		Total
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
Agricultura, ganadería.									
minería	0	23	5	9	4	38	13	28	35
Industria, construcción	1	6	0	7	4	9	3	3	6
Servicios, comercio, transporte	13	57	13	66	10	35	15	38	59

social de sus maestros mayoritariamente en el grupo de pequeños propietarios y empleado bajo (71%, 60% y 66% respectivamente para los contextos urbano industrial marginal, urbano no industrial y rural). En los contextos extremos en el proceso de desarrollo es notable la diferencia de la contribución a esta tendencia por sexos: en el contexto urbano industrial no marginal las mujeres provienen en un 23% (lo que constituye el porcentaje mayor en todos los contextos) del grupo de grandes propietarios y empleados mientras que en el contexto rural, los hombres provienen en un 21% (de un total de 30% de hombres) de pequeños propietarios y empleados.

Otra dimensión que se puede observar del origen social de los maestros es la posición ocupacional de los padres. La posición ocupacional se refiere a la manera como se inserta la persona en el proceso productivo en relación a la posesión de los medios de producción. En este sentido los maestros provienen de hogares cuyos jefes se han desempeñado fundamentalmente como trabajadores independientes (45%) y como empleados (33%). Solamente un 14% viene de familias cuyos jefes son empleadores y un 8% de familias de obreros. Los maestros que provienen de familias de empleadores son predominantemente mujeres, especialmente en los contextos urbano industriales. Los que son de extracción obrera en cambio predominan en los contextos menos urbanos, lo que sugiere con claridad la poca tradición y/o posibilidad que existe entre los obreros urbanos de entrar en la actividad pedagógica.

Por otra parte, los educadores de los barrios marginales urbanos salen de familias de empleados en contraste con los de contextos industriales no marginales que provienen en mayor proporción de familias de trabajadores independientes.

Cuadro 4. Colombia: Distribución de los maestros según el estrato ocupacional del padre por contextos sociales y sexo de los maestros

(porcentajes)

Estrato ocupacional del padre	Urbano industrial no marginal		Urbano industrial marginal		Urbano no industrial		Rural		Total		Total
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
Gran propietario, gerente, directivo	-	23	4	6	2	6	0	3	1	7	8
Mediano propietario empleado medio	9	45	5	14	5	27	9	22	8	26	34
Pequeño propietario empleado bajo	5	18	13	58	12	48	21	45	15	43	58

Cuadro 5. Colombia: Distribución de los maestros según la posición ocupacional del padre por contextos sociales y sexo de los maestros

(porcentajes)

Posición ocupacional del padre	Urbano industrial no marginal		Urbano industrial marginal		Urbano no industrial		Rural		Total
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
Empleador	0	21	2	10	5	16	5	4	14
Empleado	3	28	2	51	5	26	6	22	33
Independiente	12	34	13	18	5	31	17	35	45
Obrero	0	2	2	2	2	10	3	8	8

En los contextos rurales también la mayoría (52%) son de familias de trabajadores independientes lo que sugiere que una proporción alta de los que vienen de hogares dedicados a la agricultura son de origen pequeño campesino.

Si se contrasta la estratificación objetiva del origen social de los maestros (el estrato ocupacional del padre) con una clasificación subjetiva de su clase social se encuentra que hay algunas diferencias notorias que pueden deberse ya sea a una percepción imprecisa de su origen, a una sensación de movilidad social o, en el caso del contexto urbano no industrial, a una identificación política de la posición de clase. En general los maestros tienden a percibir su posición social en estratos superiores a la medida objetiva: 18% de los educadores que objetivamente pertenecen a los estratos medio bajo y trabajador se ubican en el estrato medio alto. Este fenómeno se presenta en todos los contextos sociales con excepción del urbano no industrial en que se presenta en sentido inverso, es decir, como un descenso hacia el estrato de trabajadores. Al tiempo, los hombres tienden a tener una mayor correspondencia entre la clasificación objetiva y la subjetiva mientras que las mujeres tienden en una proporción importante a clasificarse por encima o por debajo de su posición objetiva.

En resumen puede afirmarse que el magisterio primario colombiano tiende a ser de un origen social medio, con un mayor acento en los estratos medios bajos. Al tiempo, la proporción de maestros de origen obrero o alto es muy pequeña y tiende a ubicarse, el alto en las maestras que trabajan en los contextos más urbanizados y el bajo en los maestros que trabajan en los contextos más rurales. Este fenómeno del origen medio y de clasificación subjetiva de los maestros primarios colombianos es de gran relevancia para el análisis de la profesión docente por cuanto puede estar incidiendo en los procesos de movilidad social, en las migraciones, en la deserción del trabajo docente, en la conformación de la imagen profesional y en la forma más o menos autoritaria de llevar a cabo su relación con los alumnos.

Cuadro 6. Colombia: Distribución de los maestros según su identificación de clase por contextos sociales y sexo

(porcentajes)

Identificación de clase	Urbano industrial no marginal		Urbano industrial marginal		Urbano no industrial		Rural		Total
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
Media alta	4	55	3	19	2	12	4	18	26
Media baja	6	12	7	15	3	10	9	23	25
Trabajadora	6	17	10	46	13	60	18	28	49

3. Movilidad educativa intergeneracional

Si bien puede resultar difícil estimar la movilidad social de un grupo profesional de origen social medio que se desempeña en una ocupación media en términos de prestigio sin poseer una escala de jerarquización de las ocupaciones para el país, parece más viable hacerlo con respecto al grado de educación alcanzado en relación a sus padres. El estudio de la movilidad educativa de los maestros se convierte así en un aspecto central del análisis de su profesión dada la naturaleza de su actividad que convierte los avances en escolaridad, en canales más claros de ascenso y en el centro de los factores de prestigio y diferenciación de sus miembros.

Por otra parte, el análisis de movilidad educativa intergeneracional de los maestros no puede quedarse en una simple comparación de datos de escolaridad, sino que su interpretación debe tener en cuenta algunos fenómenos que califican la movilidad cuantitativa. Es importante considerar hechos de tipo estructural que cambian el significado de un quantum de escolaridad de una generación a otra. Tales fenómenos tienen que ver, por un lado, con la aceleración de la división del trabajo que ha requerido características nuevas de orden educativo en la población y por otra, con la expansión del sistema educativo que ha llevado, en su interacción con las formas que ha tomado históricamente la división del trabajo, a un proceso de devaluación de la educación. Esto hace que un mismo número de años de escolaridad no pueda hacerse equivalente en su valor social de una generación a otra, en Colombia. Evidentemente era más difícil para los padres de los maestros acceder a niveles más altos en el sistema educativo, pero su logro tenía un mayor valor en una sociedad en que la expansión educativa no había alcanzado los niveles actuales. De otra parte, el hecho de que teóricamente se espere que los maestros de primaria obtengan un nivel educativo homogéneo concede importancia a las diferencias que se generan en el interior de la profesión. Dentro de este contexto deben entenderse los datos que se presentan enseguida sobre la educación de los maestros y sus padres.

1. La diferencia de escolaridad entre los padres y las madres de los maestros es muy pequeña. Este dato es de la mayor importancia por cuanto la diferencia de educación entre hombres y mujeres en Colombia ha favorecido tradicionalmente a los hombres, especialmente en el nivel primario. Tal situación sugiere que el nivel educativo relativamente alto en las madres de los maestros puede haber jugado un papel importante en la educación de los actuales docentes.

2. Los niveles de escolaridad de los padres son relativamente altos para Colombia y confirman una posición educativa de clase media, incluso en los contextos rurales.

3. En promedio, los hijos han duplicado la escolaridad de los padres, lo que implica una fuerte movilidad educativa aunque matizada por el proceso de devaluación de la escolaridad.

4. La escolaridad tanto de los padres como de los maestros disminuye a medida que se pasa de los contextos más urbanizados hacia los más rurales. Sin embargo, la diferencia entre padres e hijos es menor en el contexto urbano industrial no marginal donde la escolaridad promedio de los padres es significativamente más alta que en los contextos restantes.

5. El 61% de los padres asistieron al ciclo primario completo o incompleto, el 34% hicieron parte o terminaron el ciclo secundario y el 5% llegaron a la educación superior. Si se observa su distribución por contextos se ven algunas diferencias de importancia: los contextos rurales y el urbano no industrial muestran una mayor proporción de padres que solamente asistieron al ciclo primario (superior al 70%) mientras que en los dos contextos urbano industriales casi la mitad de los padres llegaron al nivel secundario. La presencia de padres con educación superior es prácticamente un fenómeno del contexto urbano industrial no marginal. Se obtiene así una relación bastante directa entre el grado de desarrollo del contexto social y la escolaridad de los padres de los maestros.

6. Cuando se toma el promedio de años de educación de los maestros teniendo en cuenta los niveles de escolaridad alcanzados por el padre en los diferentes contextos sociales se puede observar que los maestros que trabajan en sitios más urbanos tienden a tener promedios superiores. Es decir que cuando se controla la educación del padre, el contexto sigue teniendo incidencia en la escolaridad de los maestros. Si este fenómeno se interpreta como un indicador de movilidad educativa intergeneracional se puede concluir que en términos cuantitativos es mayor la movilidad educativa de los maestros de contextos más urbanos, aunque a medida que se toman los maestros cuyos padres han alcanzado educación secundaria,

Cuadro 7. Colombia: Promedio de escolaridad de los padres de los maestros por contexto social

Contexto de trabajo	Promedio de años de estudio			Diferencia con respecto a	
	Padre	Madre	Maestro	Padre	Madre
Urbano industrial no marginal	9,4	8,4	13,4	4,0	5,0
Urbano industrial marginal	6,3	6,2	13,4	7,1	7,2
Urbano no industrial	5,5	5,6	12,1	6,6	6,5
Agrícola industrial	5,2	4,7	11,2	6,0	6,5
Agrícola empresarial	4,7	4,7	11,7	7,0	7,0
Agrícola campesino	5,2	4,9	10,9	5,7	6,0
Total	6,1	5,8	12,1	6,0	6,3

esa ventaja cuantitativa empieza a disminuir hasta llegar al grupo de padres con educación superior en cuyo caso se da un salto hacia el descenso en la escolaridad de los maestros con relación a sus progenitores. Sin embargo, estas diferencias cuantitativas pierden mucho de su peso cuando se piensa que el valor de prestigio de la educación del maestro puede ser mayor en las áreas menos urbanizadas donde la escolaridad de la población es menor y donde en términos generales el salto

Cuadro 8. Colombia: Distribución y promedio de años de estudio de los maestros según la educación de los padres, en cada contexto (porcentajes)

Contexto de trabajo	Educación de los padres				Superior	Total
	Primaria		Secundaria			
	Incompleta (0-3)	Completa (4-5)	Incompleta (1-4)	Completa (5-6)		
Urbano industrial no marginal	4 (14,5) <u>a/</u>	22 (13,5)	20 (13,1)	27 (13,3)	27 (12,9)	100
Urbano industrial marginal	6 (12,7)	44 (13,3)	37 (13,6)	12 (14,1)	1 (-) <u>b/</u>	100
Urbano no industrial	27 (11,5)	43 (11,6)	22 (12,3)	8 (13,0)	0 (-) <u>b/</u>	100
Agrícola industrial	20 (10,8)	57 (10,6)	17 (10,5)	4 (13,0)	2 (-) <u>b/</u>	100
Agrícola empresarial	21 (11,1)	51 (11,6)	20 (11,5)	5 (12,6)	3 (-) <u>b/</u>	100
Agrícola campesina	18 (11,0)	53 (11,1)	22 (10,7)	7 (10,7)	0 (-) <u>b/</u>	100
Total	17	44	23	11	5	

a/ = promedio de años de estudio de cada categoría.

b/ = frecuencias muy pequeñas para obtener promedios.

educativo que han dado los maestros en comparación con sus padres es de mayor significación e incluye a una proporción mayor del cuerpo profesional. Es decir, que a pesar de las diferencias cuantitativas en los promedios de años de estudio de los maestros de contextos urbanos y rurales, los procesos de movilidad educativa intergeneracional son significativos en las áreas rurales y de menor peso en las urbanas donde, en el caso de los padres con educación superior, puede llegar a convertirse en movilidad descendente.

7. Otro fenómeno que resulta interesante de observar, porque corresponde a un proceso estructural del sistema educativo colombiano, es el de la privatización de la educación de los maestros con relación a sus padres. Tanto el padre

como la madre de los maestros han asistido casi en su totalidad a escuelas primarias oficiales en todos los contextos sociales. En cambio los maestros, especialmente en los contextos urbanos, muestran una proporción significativamente más elevada de asistencia a escuelas primarias privadas. Este fenómeno es, por supuesto, un reflejo de la mayor privatización de la educación urbana y del origen social de clase media de los maestros.

Cuadro 9. Colombia: Distribución porcentual de los padres de los maestros según el tipo de escuela primaria a que asistieron, por contextos

Contexto de trabajo	Padre		Madre		Maestro	
	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado
Urbano industrial no marginal	95	5	100	0	47	53
Urbano industrial marginal	97	3	100	0	70	30
Urbano no industrial	98	2	96	4	85	15
Agrícola industrial	100	0	97	3	95	5
Agrícola empresarial	94	6	94	6	94	6
Agrícola campesina	100	0	100	0	83	17

Notas

1/ Ida Berger, Les instituteurs d'une génération a l'autre, Paris, Presses universitaires de France, 1979. Orlando Albornoz, El maestro y la educación en la sociedad venezolana, Caracas, 1965, sin editorial. En cambio el caso brasileño presenta características similares a las de Colombia, cfr., Luis Pereira, O Magisterio Primario numa sociedade de classes, Sao Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1969.

III. LA EDUCACION Y LA MIGRACION

Con el advenimiento del mundo urbano industrial la educación se ha convertido en una de las características básicas de todo grupo ocupacional. La educación ha llegado a significar un certificado de idoneidad para el trabajo, una criba de selección, una vía de ascenso social y un mecanismo que amplifica la productividad y la participación cívica de los miembros de la sociedad. Esta imagen idealizada de la educación se ha cristalizado, a pesar de que nuevas condiciones sociales y cambios fundamentales en la naturaleza del sistema educativo están modificando su papel en la sociedad como lo muestran diversos estudios en América Latina. En la cristalización de la imagen de la educación y su confrontación con las condiciones reales de trabajo se encuentra uno de los problemas centrales del sistema educativo, especialmente si se consideran los complejos efectos sociales desencadenados por el proceso de expansión de la matrícula.

Los maestros no escapan, como grupo ocupacional, a esta situación. Sin embargo, por la naturaleza misma de su actividad, la educación de los maestros adquiere una dimensión diferente: no es solamente una característica profesional sino que se convierte en el núcleo mismo de su acción laboral. Por estas razones resulta de interés mirar la doble faz de la educación de los educadores, la del contraste entre la realidad social, la imagen y la práctica profesional que será objeto de análisis en capítulos posteriores, y la que comparten con otros grupos ocupacionales que es el objeto de este capítulo.

Se presentan enseguida tres aspectos de la educación de los maestros: el nivel y los tipos de su escolaridad, la migración con propósitos educativos y la migración con propósitos laborales.

1. Niveles y tipos de escolaridad

La totalidad de los maestros afirma haber terminado la escuela primaria. La gran mayoría de los encuestados dice haber cursado la educación secundaria y haberse graduado en este nivel aunque la proporción es mayor entre los maestros que trabajan en contextos urbanos que en rurales. La escolaridad superior, desciende a medida que el contexto de trabajo de los docentes se vuelve más rural.

En general el 70% de los maestros encuestados ha realizado estudios secundarios de tipo pedagógico, el 25% bachillerato clásico y el 5% estudios de otro tipo, especialmente secundario técnico. La proporción de maestros con estudios pedagógicos es mayor en los contextos urbanos y menor en los rurales con excepción del contexto campesino. En los contextos agrícolas industrial y empresarial la proporción de maestros con estudios pedagógicos apenas rebasa el 50%. La incidencia de la enseñanza técnica es de alguna importancia en los maestros de contextos agrícolas industriales y campesinos. En términos generales el tipo de educación secundaria que tienen los maestros y su entrenamiento

Cuadro 10. Colombia: maestros que han aprobado
cada nivel educativo, por contextos
(porcentajes)

Contextos de trabajo	Primaria	Secundaria	Graduado de Secundaria	Superior	Promedio de años de educación superior aprobados
Urbano industrial no marginal	100	100	100	19	3,0
Urbano industrial marginal	100	99	99	25	3,1
Urbano no industrial	100	94	90	13	2,2
Agricultura industrial	100	83	81	7	1,7
Agricultura empresarial	100	95	93	0	-
Agricultura campesina	100	90	88	0	-

Cuadro 11. Colombia: Distribución de los maestros según el tipo de secundaria a que asisten, por contextos
(porcentual)

Contexto de trabajo	Tipo de secundaria			Total
	clásica	pedagógica	otra	
Urbano industrial no marginal	24	75	1	100
Urbano industrial marginal	20	79	1	100
Urbano no industrial	22	71	2	100
Agricultura industrial	31	54	15	100
Agricultura empresarial	45	53	2	100
Agricultura campesina	3	81	16	100
Total	25	70	5	100

pedagógico parece estar muy condicionado por las oportunidades educativas que existen en su contexto de estudio. Este fenómeno se relaciona con la distribución espacial de las Escuelas Normales y Facultades de Educación, y debe tenerse en cuenta cuando se planifica la fundación o discontinuación de establecimientos pedagógicos. Sin embargo, también es preciso considerar que las migraciones estudiantiles de los maestros afectan este fenómeno y pueden llegar a incidir de manera significativa como se verá en el aparte siguiente.

Cuadro 12. Colombia: maestros que estudian Ciencias de la Educación en otras carreras

(porcentajes)

Contexto de trabajo	Ciencias de la Educación	Otras carreras	Total
Urbano industrial no marginal	72	28	100
Urbano industrial marginal	56	44	100
Urbano no industrial	94	6	100
Agricultura industrial	54	46	100
Agricultura empresarial	75	25	100
Agricultura campesina	93	7	100
Total	78	22	100

Cuadro 13. Colombia: maestros que han cursado estudios superiores en instituciones diurnas, nocturnas o a distancia

(porcentajes)

Contexto de trabajo	Diurno	Nocturno	A distancia	Total
Urbano industrial no marginal	65	28	7	100
Urbano industrial marginal	53	47	0	100
Urbano no industrial	50	50	0	100
Agricultura industrial	21	73	6	100
Agricultura empresarial	0	100	0	100
Agricultura campesina	24	76	0	100
Total	44	55	1	100

De los maestros que han asistido o están actualmente asistiendo a aulas universitarias, el 78% lo hace dentro del área de las Ciencias de la Educación. Los porcentajes más grandes de participación en carreras no pedagógicas se dan en los contextos industrial marginal (44%) y agrícola industrial (46%), contextos subprivilegiados y cercanos a una ciudad industrial, hechos que llevan por una parte a un sentimiento de 'deprivación' relativa y al deseo de movilidad por medio del avance educativo en áreas diferentes a la docencia, (es decir, al deseo de implementar en algún momento el salto hacia una actividad diferente), y por otra, marcan una mayor oferta educativa que incrementa las posibilidades de los maestros.

Asimismo, el 44% de los maestros que tienen educación universitaria han asistido a cursos diurnos, el 55% a nocturnos y el 1% lo ha hecho por medio de 'técnicas a distancia'. El porcentaje de profesores que asisten a programas nocturnos aumenta a medida que los contextos se vuelven más rurales, fenómeno que es un reflejo de las oportunidades de educación superior existentes en cada sitio y de la disponibilidad de tiempo por parte del maestro.

2. La migración con propósitos educativos

El volumen y la dirección de las migraciones que realizan los maestros, de un contexto social a otro, para asistir a instituciones educativas tiene una alta significación en el análisis de su desempeño profesional. El fenómeno es relevante desde diversos ángulos: a) Como un hecho condicionado por la oferta de servicios en los diferentes niveles educativos en cada contexto que hace conveniente o necesaria la movilización física de los aspirantes a maestros y que, desde el punto de vista de la planeación educativa, alude a la manera como se ha conformado en la geografía nacional la red de instituciones pedagógicas. b) Como una experiencia que puede influir en el desarrollo de la capacidad de abstracción o de captación de formas más concretas de razonamiento y, por lo tanto, en la habilidad para transmitir conocimientos de manera que resulten más útiles a las necesidades de las comunidades ubicadas en contextos más urbanos o más rurales. c) Como un fenómeno socio-demográfico propiamente dicho que conforma flujos de maestros desde unos contextos hacia otros o que conduce a la estabilidad de los profesionales en los contextos en que estudiaron.

No está de más recordar que estos fenómenos y su significado están marcados dentro de los procesos de urbanización e industrialización y, consecuentemente, dentro de la forma desigual como se presentan en el país esos procesos. Esa desigualdad de desarrollo es precisamente el cauce por donde fluyen las causas de la migración y de la estabilidad espacial en la historia ocupacional de los maestros colombianos.

Dentro de este contexto se analizan enseguida dos aspectos del proceso migratorio de estudiantes-maestros: la migración que se lleva a cabo al pasar de la escuela primaria a la secundaria, y la migración que se da entre la escuela secundaria y el lugar de trabajo actual.

La tendencia general que aparece más clara a primera vista es hacia la estabilidad, o sea que los maestros tienden a estudiar y trabajar dentro del mismo contexto. Sin embargo, por debajo de esta estabilidad fluyen diversas corrientes dignas de mencionarse, porque conforman patrones de conducta. El primero de esos patrones está constituido por la tendencia que se observa en los contextos urbanos a incrementar la proporción de maestros que asisten a escuelas secundarias en esos contextos, en comparación con la proporción de maestros que asisten allí mismo a las escuelas primarias. Es decir que se da una corriente migratoria de estudiantes de primaria de contextos rurales hacia urbanos, al pasar a escuelas de nivel secundario. El fenómeno es correlativo e inverso con relación a los contextos rurales. El segundo patrón de conducta sugiere que aunque se da una tendencia a estudiar la secundaria en contextos más urbanos y a pesar de que una proporción de los migrantes permanezcan después trabajando en contextos urbanos, una alta proporción de los que migran a estudiar regresan a enseñar en contextos rurales.

Estos dos patrones generales de conducta se especifican enseguida al marcar algunas anotaciones con respecto al origen y al destino de los maestros en sus flujos entre contextos de estudio y de trabajo.

a) Las migraciones con propósitos educativos de los maestros que trabajan en contextos rurales se realizan fundamentalmente hacia el contexto urbano no industrial (aún en el caso de que existan contextos urbanos industriales cercanos, aunque en este caso con menor intensidad). Complementariamente, las únicas migraciones de maestros de contextos urbanos (que han hecho tanto primaria como secundaria en contextos urbanos) hacia el trabajo en áreas rurales, se da desde los contextos urbanos no industriales.

b) El origen educativo de los maestros que trabajan en contextos urbanos se abre en tres líneas que apuntan a fenómenos de mucho interés. Por una parte, el contexto industrial no marginal recibe flujos de maestros de contextos rurales y urbanos no industriales en proporción similar, tanto de nivel primario como secundario. Por otra parte, el contexto urbano no industrial recibe esos flujos mayoritariamente del contexto rural en ambos niveles educativos. Finalmente, el contexto industrial marginal recibe corrientes migratorias muy fuertes de maestros formados en el contexto urbano no industrial, tanto en su nivel primario como secundario.

c) Cuando se forman los movimientos migratorios desde el contexto donde se realizan los estudios secundarios (que en este caso reviste la mayor importancia por ser la instancia donde se lleva a cabo la formación pedagógica de la mayoría de los maestros) hacia el contexto de trabajo actual, se pueden dibujar los siguientes patrones de conducta:

1) El contexto urbano no industrial es el que se autoabastece en mayor proporción de maestros (forma el 80% de sus propios maestros), a la vez que se constituye en el principal abastecedor para los otros contextos, especialmente para el industrial marginal (forma el 56% de sus maestros) y para el rural (forma el 40% de sus maestros).

2) El contexto industrial no marginal muestra también un alto grado de autoabastecimiento (69%) y un influjo de volumen intermedio (18%) del contexto urbano no industrial.

Cuadro 14. Colombia. Distribución porcentual de los maestros según el contexto en que asistieron a estudios primarios y secundarios, por contexto de trabajo

Contexto de trabajo	Contexto del estudio						Total
	Urbano industrial		Urbano no industrial		Rural		
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	
Urbano industrial no marginal	50	60	25	18	25	22	100
Urbano industrial marginal	44	40	56	56	0	4	100
Urbano no industrial	33	7	58	80	9	13	100
Agricultura industrial	2	11	27	33	71	56	100
Agricultura empresarial	0	0	25	39	75	61	100
Agricultura campesina	2	4	15	50	83	46	100

3) El contexto industrial marginal se convierte en el principal 'importador' de maestros (60%), especialmente del contexto urbano no industrial, fenómeno que guarda estrecha relación con otros aspectos que se consideran en este estudio, como la movilidad educativa expresada en una fuerte tendencia hacia estudios superiores y la reacción ante los problemas planteados por la ruptura entre la imagen profesional, la práctica y los cambios en la realidad social donde trabajan. Por otro lado, estos fenómenos plantean un principio diferenciador dentro de los contextos urbano industriales con respecto a las características de los maestros que trabajan en zonas marginales o 'integradas'. Este principio diferenciador no se refiere tanto a características educativas de los maestros como a la naturaleza de su origen social, desde el ángulo de los contextos donde se socializaron como educadores.

4) La formación de nivel superior de los maestros se efectúa, como es lógico dada la distribución de los servicios educativos, en áreas urbanas, en un 95%, que se distribuye así: 77% en contextos industriales y 18% en no industriales. Es claro que este fenómeno implica, en muchos casos, una migración con propósitos educativos y/o laborales hacia los centros urbanos.

Desde el punto de vista del planeamiento educativo los fenómenos descritos anteriormente conducen a dos consideraciones de interés: 1) los contextos urbanos industrial no marginal y no industrial son prácticamente autárquicos en la formación de su magisterio y, 2) el contexto urbano no industrial juega un papel clave como formador de los maestros de las zonas rurales y de las áreas marginales urbanas, contextos donde se muestran con mayor intensidad las deficiencias educativas y donde la formación de los maestros del sistema formal es menos autosuficiente.

Estos fenómenos deben, por supuesto, tenerse en cuenta para la toma de decisiones sobre la naturaleza del currículo y el posible diseño de 'paquetes' curriculares en la enseñanza normalista.

3. La migración con propósitos laborales

El análisis de las migraciones laborales de los maestros tiene relevancia para este estudio desde dos puntos de vista: 1) Como una expresión de movilidad social por cuanto, como se verá más adelante, existe un deseo expresado por los educadores de trabajar en contextos más urbanos, y debido a que algunas formas de la movilidad espacial van ligadas a la movilidad profesional. 2) Como una expresión del grado de estabilidad de los maestros dentro de los diferentes contextos sociales, dada la importancia que este fenómeno tiene para el planeamiento de su formación y de su capacitación.

En términos generales tres de cada cuatro maestros han permanecido durante toda su historia ocupacional dentro del mismo contexto 1/. Solamente el 15% de los educadores ha realizado más de un movimiento entre contextos. Estos datos sugieren que la estabilidad en el contexto de trabajo es mayor de lo que generalmente se piensa, si bien la migración entre contextos no es igual a la migración de un sitio a otro dentro del mismo contexto, la que puede darse con mayor o menor fuerza.

Antes de entrar en el análisis de las migraciones intercontextuales, es de interés mirar el impacto de la edad y el sexo de los maestros en su movilidad espacial en general. Aunque los hombres parecen migrar en mayor proporción que las mujeres, la diferencia es muy pequeña para sacar conclusiones. Sin embargo, los mayores de treinta años, tanto hombres como mujeres, han migrado en mayor proporción que los más jóvenes. Este dato es de mucho interés, por cuanto sugiere que la migración se debe más a factores de movilidad profesional que se unen a la experiencia y al proceso de avance burocrático, que a la juventud como es la tendencia en los procesos migratorios de la población nacional.

En la matriz de origen y destino puede observarse que la diagonal concentra los mayores porcentajes, es decir, que en todos los contextos la mayoría de los maestros se han mantenido trabajando dentro del mismo contexto social. El porcentaje de estabilidad es sin embargo mayor en los contextos rurales, y creciente en el orden descendente de desarrollo relativo. El contexto agrícola industrial recibe un aporte de maestros que empezaron trabajando en áreas urbanas no industriales e industriales no marginadas, el agrícola empresarial recibe una corriente menor del contexto urbano no industrial, y el agrícola campesino no recibe ninguna corriente inmigratoria. Los contextos urbanos reciben flujos de importancia de docentes que empezaron su actividad profesional en contextos rurales: aproximadamente uno de cada cuatro maestros en el industrial no marginal y uno de cada tres en el marginal y en el no industrial. El urbano no industrial contribuye también al magisterio del contexto industrial no marginal.

Adicionalmente, es interesante observar los movimientos migratorios que se dan al interior de los contextos agrícolas entre la cabecera municipal y las zonas más estrictamente rurales. El primer hecho relevante es la existencia de un fuerte intercambio de migraciones en ambos sentidos: en las cabeceras, de cada diez maestros seis empezaron y están ahora trabajando allí mientras cuatro provienen del área rural. En el área rural el fenómeno es el mismo: de cada diez maestros seis empezaron y están ahora en la zona mientras los cuatro restantes provienen de las cabeceras municipales. En las zonas rurales disminuye sensiblemente la proporción de maestros que empezaron y continúan trabajando allí a medida que se baja en el gradiente de desarrollo.

En resumen puede concluirse que la tendencia fundamental de los maestros es la estabilidad en lo que se refiere a las fronteras intercontextuales. Las líneas principales de migración intercontextual se presentan de los contextos agrícolas hacia los urbanos y del contexto urbano no industrial hacia los urbanos industriales y hacia los agrícolas. Existe una abundante y frecuente flujo intracontextual en los contextos agrícolas entre cabeceras municipales y área propiamente rural.

Cuadro 15. Colombia: maestros que han pasado de un contexto a otro entre su primer trabajo y el actual, por edad y sexo (porcentajes)

Edad y sexo	Porcentaje de migrantes intercontextuales
Hombres	29
Menores	24
Mayores de 30 años	42
Mujeres	25
Menores de 30 años	19
Mayores de 30 años	37
Total	26

Cuadro 16. Colombia: Matriz de origen y destino: contexto de primer trabajo y de trabajo actual de los maestros (porcentajes)

Destino: Contexto actual de trabajo	Origen: contexto del primer trabajo						Total
	Urbano industrial no marginal	Urbano industrial marginal	Urbano no industrial	Agrícola industrial	Agrícola empresarial	Agrícola campesino	
Urbano industrial no marginal	67	-	10	1	-	22	100
Urbano industrial marginal	-	61	8	2	2	27	100
Urbano no industrial	5	-	62	-	-	33	100
Agrícola industrial	5	-	13	82	-	-	100
Agrícola empresarial	-	-	8	-	92	-	100
Agrícola campesino	-	-	-	-	-	100	100

Cuadro 17. Colombia. Contextos agrícolas: migraciones entre la cabecera y el resto del contexto

Contexto de trabajo actual	Subcontexto de primer trabajo		Total
	Cabecera	Rural	
Agrícola industrial			
Cabecera	66	34	100
Rural	15	85	100
Agrícola empresarial			
Cabecera	41	59	100
Rural	24	76	100
Agrícola campesino			
Cabecera	68	32	100
Rural	57	43	100
Agrícola Total			
Cabecera	59	41	100
Rural	39	61	100

Notas

1/ Es importante recordar que por no tratarse de una muestra nacional de maestros estas cifras no pueden generalizarse en el sentido estadístico. Su valor es solamente el de sugerir una tendencia en situaciones diferentes de desarrollo.

IV. LA RUPTURA ENTRE LA REALIDAD SOCIAL, LA IMAGEN Y LA PRACTICA

Esta segunda parte del estudio de la profesión del maestro está dedicada a sondear las relaciones que se dan entre la imagen que el docente tiene de su tarea, la práctica de esa tarea y la realidad social en la que implementa su acción.

Uno de los elementos básicos constitutivos de una profesión es la conformación de una imagen que le confiera un sentido social, que la dignifique y le de un código de conducta dentro del cual debe desarrollar su actividad específica. La importancia de esta imagen es más sentida en ciertas profesiones que por su naturaleza juegan papeles claves en la división social del trabajo y que han ido creando una noción de vocación y de servicio a la sociedad, como el sacerdocio, la carrera militar, la medicina y el magisterio. En este tipo de actividades se llega a conformar un modelo ideal ético y de la práctica de la profesión que es fuertemente internalizado por sus miembros y que se constituye en el pilar ideológico central de su ejercicio. Como tal, llega a convertirse en un elemento insoslayable de la noción de profesión y a incidir, por acción o por omisión, en la conducta y en la moral profesional de los afiliados, y por lo tanto en su rendimiento. En el caso específico de la carrera docente de nivel primario esa imagen se concreta en dos postulados básicos: a) el magisterio es una vocación que implica prestar un servicio a la sociedad; b) el maestro debe participar activamente en la vida de la comunidad con el propósito de guiarla hacia una mejor situación económica y cultural. Estas dos 'desideratas' se superimponen, obviamente, al desempeño del rol específico del maestro que está conformado por la transmisión de un conjunto de habilidades, conocimientos y formas de conducta definidas.

Tal imagen de la función del maestro ha sido heredada de su actividad en una sociedad preindustrial y de situaciones anteriores del país, en las que predominaba el analfabetismo, y se conserva prácticamente incambiada a pesar de las modificaciones que ha experimentado la sociedad colombiana con el advenimiento de la urbanización, la industrialización, la expansión educativa y demás fenómenos concomitantes con una más compleja división social del trabajo.

El intento de aplicar esta imagen del maestro a una sociedad para la cual no ha sido diseñada, genera una ruptura o incoherencia en la práctica de la profesión que tiene consecuencias de la mayor trascendencia. La imagen de líder de la comunidad que el maestro tiene de sí mismo reviste particular importancia al hablar del papel del maestro en el proceso de desarrollo. Al maestro se le pide, a través de la imagen profesional que se le imparte, que desempeñe actividades para las cuales no ha sido convenientemente entrenado. En efecto, en su formación no se han integrado ciertos procesos fundamentales de cambio social que están incidiendo directamente en su práctica, entre los cuales pueden mencionarse los siguientes:

a) La naturaleza del proceso de desarrollo nacional que ha llevado a diferenciar agudamente los contextos sociales en que trabaja el maestro y que implican cambios en su función de líder de la comunidad (por ejemplo, el proceso de urbanización que diferencia sustancialmente el papel del maestro, la aparición de conglomerados urbanos marginales que rechazan o tienen actitudes ambiguas y contradictorias hacia la escuela, la industrialización de la agricultura que implica un uso diferente al que tradicionalmente ha hecho el campesino de los conocimientos básicos).

Esta ruptura entre los conocimientos, la imagen y la realidad social le dan al maestro la sensación de trabajar en un mundo ilusorio, imposible de aprehender y manipular con sus herramientas profesionales.

b) La aparición y expansión de instituciones con propósitos económicos y/o sociales que entran a tomar las funciones tradicionales del maestro, en lo que se refiere a los aspectos más vitales de la vida productiva de la comunidad. Ejemplos de este tipo de institución serían la Federación Nacional de Cafeteros, los programas de extensión agrícola, la Acción Comunal, cuyos programas sobrepasan las posibilidades y los conocimientos de los maestros.

c) La expansión de nuevas técnicas educativas tanto de tipo no formal como a distancia, que están conduciendo a cambios sustanciales en el papel del docente, especialmente en lo que se refiere a su relación con el alumno en el caso de la educación a distancia, y con la comunidad en la educación no formal.

Por otra parte, la práctica docente y, en algunos casos, la formación actualizada y la capacitación, han llevado al maestro a adquirir conciencia de la importancia de los factores extraescolares en el aprendizaje del niño. Estos factores tienen mucho que ver con las características productivas de la comunidad, con su desarrollo relativo, con la organización familiar, el origen de clase y situación económica de los padres y con su apoyo al aprendizaje del niño, el nivel de nutrición y salud, el trabajo infantil y la distribución del tiempo del niño. Por lo general estos elementos, que afectan tanto el desempeño escolar del niño como la tarea del docente, escapan a su radio de acción y de conocimientos. La percepción de esta inconsistencia lleva al maestro a adoptar conductas que van desde el reforzamiento de su imagen tradicional de vocación pedagógica, del trabajo con 'mística' y el logro de grados relativos de eficiencia en su acción, hasta la apatía y la anomia profesional, aduciendo las causas 'externas' del bajo rendimiento escolar propio de los alumnos, o hasta un profundo proceso de desdoblamiento de su imagen profesional en que sostiene por una parte la importancia del trabajo con la comunidad y por otra, se desvincula de ella y se centra en la escuela y sus tareas específicas. El efecto más visible de estas conductas, es negativo para la eficiencia de la acción del maestro en la escuela por cuanto lo lleva a disminuir el tiempo y el esfuerzo dedicado a la enseñanza escolar, y lo conduce a una sensación de frustración e impotencia en su tarea y consecuentemente a una disminución de su rendimiento. Estos fenómenos adquieren una mayor agudeza en algunos contextos que en otros, con las variaciones de las formas económicas y de organización social. Pero el hecho que se presenta con más fuerza es la persistencia de la imagen del trabajo en la comunidad que expresan los maestros, imagen 'sagrada' o tradicional, derivada de formas anteriores del desarrollo de la sociedad, que continúa omnipresente aún a través de las diferencias de origen social, de la calificación académica y del contexto de trabajo de los docentes.

De alguna manera puede decirse que este concepto constituye el centro de la imagen ideológica que el maestro tiene de sí mismo y que conserva, a ciertos niveles de su conducta, aun en contra de las fuerzas de procesos generales que la hacen ineficaz en su forma tradicional, y muchas veces a costa de la frustración profesional.

Al mismo tiempo dentro de la profesión del maestro se ofrecen modificaciones que, por razones culturales, hacen más difícil aún que sus miembros jueguen el papel de catalizadores del cambio y el mejoramiento económico de las comunidades. Esta nueva cara del fenómeno se da cuando entran en interacción el proceso de feminización de la profesión docente, el papel que la sociedad ha definido tradicionalmente a la mujer en la división del trabajo (fenómeno muy arraigado y cuyo proceso de cambio es todavía muy reciente), y el papel de líder del maestro. Estos fenómenos se ven, además, matizados por la manera en que la profesión del maestro se inserta en la estructura social y de las ocupaciones. Los maestros como grupo han experimentado un significativo proceso de movilidad social ascendente, no solamente en cuanto a la posición de su ocupación intergeneracional, con respecto a la del padre, sino principalmente en lo que se refiere al prestigio en la línea del avance educacional. Esto último es especialmente notable dado que, por la naturaleza de su acción laboral, el avance en materia de escolaridad es especialmente valorado. Sin embargo, esta sensación de logro se ve disminuida por la devaluación del prestigio de la profesión en la sociedad en general hasta llegar a generar una incoherencia con la imagen de logro y movilidad social.

Pero al mismo tiempo, la pérdida de prestigio de la profesión magisterial no es total. Por el contrario, a pesar de la devaluación sufrida que se expresa en bajos ingresos relativos y que ha sido causada, entre otros factores, por la expansión del volumen de egresados normalistas y de Ciencias de la Educación, por la feminización de la carrera, por el origen social y por la baja calidad de las instituciones formadoras de maestros, los docentes son conscientes de la imagen de profesión noble que sigue siendo válida en algunos niveles de la sociedad. Los maestros, en efecto, no tienden a subvalorar su oficio y en términos generales lo colocan en la posición que le da la sociedad ^{5/}. Pero precisamente allí puede encontrarse una de las razones por la cual el maestro sigue apegado a la imagen 'sagrada' de su profesión, como un canal por el cual le llegan gratificaciones y por eso defiende su vinculación con la comunidad aún después de que las bases objetivas para que esa vinculación se dé eficazmente a la manera tradicional, se hayan resquebrajado de manera significativa.

Otro elemento que obra en contra del efecto de la imagen tradicional pero que, en vez de aclarar la práctica de la enseñanza la oscurece aún más, está constituido por algunos efectos no planeados de las reformas educativas o simplemente curriculares, y por la adaptación de la formación y de la capacitación del maestro a las reformas. Desde el punto de vista de los conocimientos, una reforma educativa significa fundamentalmente poner al día lo que se enseña con los avances de la Ciencia y de las Humanidades en el mundo contemporáneo. El conocimiento, como es sabido, no se genera al azar en todos los contextos sociales sino que se ubica cada vez más en ambientes urbanos industriales, donde se desarrolla con mayor intensidad y donde se entiende y utiliza en mayor medida el pensamiento abstracto. El entrenamiento en esta habilidad que recibe el

maestro hace que su forma de manejar los conocimientos y de mirar la actividad humana se adapte cada vez más a un estrato de la población: los grupos medios y altos de contextos urbanos. Pero a su vez es posible que muchas dificultades que el maestro encuentra en el proceso de aprendizaje y muchos de los obstáculos valorativos a la escuela que parten de los grupos humanos que viven en otros contextos sociales, hallen su origen en la distancia que las comunidades y los individuos perciben entre lo abstracto de los conocimientos que imparte la escuela y la realidad concreta de su forma de vida. De allí puede surgir también, y no solamente de la atracción que ejerce la ciudad, el deseo expresado por los maestros de trabajar en contextos urbanos con preferencia a contextos rurales. Estos fenómenos de la mayor importancia tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela como para la relación del maestro con la comunidad, tampoco han sido integrados a la formación y capacitación del docente colombiano.

Estas situaciones nuevas, ajenas en su mayoría al control del maestro, generan una redefinición básica del papel del maestro que no solamente afecta objetivamente su desempeño profesional, sino que le crea una ruptura con la imagen de su tarea en la sociedad. Dentro de esta compleja trama deben entenderse las opiniones dadas por los maestros que se presentan a continuación.

1. La imagen

Se presentan enseguida algunos datos sobre los dos elementos centrales planteados para definir la imagen del maestro: su carácter fundamentalmente 'sagrado' y su participación en las tareas de la comunidad.

1.1 De la imagen sagrada a la imagen secular

La imagen que los docentes tienen sobre su profesión puede explorarse inicialmente observando el punto en que se halla su tránsito entre lo sagrado y lo secular, en el sentido que H. Becker da a estos términos. La concepción sagrada de la profesión estaría enfatizada por la idea de vocación docente, en el sentido de una función altruísta, de un servicio que se desempeña como una misión total, que da un significado a la vida y cuyo cumplimiento permea todos los actos de la persona y le confiere un status particular muy semejante a un sacerdocio. La imagen secular tendería a ubicar el concepto de educador como una actividad profesional con obligaciones definidas y contenidas en la función docente misma, cuyos límites no traspasan el aula y, por lo tanto, no se extienden a actividades comunitarias no escolares. Desaparece en este caso la noción vocacional integral, y se reduce el rol del educador a un concepto ocupacional que requiere ciertas habilidades pedagógicas específicas.

Siete de cada diez maestros encuestados expresan una concepción de su tarea que tiende a lo 'sagrado'. Aunque la secularización de la imagen del maestro es ligeramente mayor en las ciudades (36%) que en las zonas rurales (30%), no es un fenómeno identificable claramente con el proceso de urbanización en general.

Cuadro 18. Colombia. Distribución porcentual de las opiniones de los maestros sobre la imagen del rol docente, por contextos sociales

(porcentajes)

Contexto de trabajo	Vocación de servicio	Profesión como otras	Total
Urbano industrial no marginal	83	17	100
Urbano industrial marginal	62	38	100
Urbano no industrial	48	52	100
Agricultura industrial	72	28	100
Agricultura empresarial	59	41	100
Agricultura campesina	78	22	100
Total	67	33	100

En efecto, se notan diferencias en la intensidad del proceso de secularización tanto al interior de los contextos urbanos como de los rurales. Estas diferencias internas parecen deberse a las condiciones de trabajo que los maestros encuentran en cada contexto. El fenómeno se ve un poco más claro si se lo mira desde dos dimensiones básicas de la inserción ocupacional: los ingresos y el deseo de estabilidad en el trabajo. Si se toman los contextos con un proceso más avanzado de actitudes 'seculares' expresadas, el urbano industrial marginal, el urbano no industrial y el de agricultura empresarial, que son los que están por encima del punto medio total de secularización (33%), se tienen los siguientes hechos:

1. Los dos contextos urbanos mencionados, a pesar de tener las diferencias menores entre salario promedio deseado y salario después de impuestos, son los que, dentro del mundo urbano, tienen los menores ingresos por conceptos diferentes al salario como maestros. En efecto, como promedio sus ingresos por 'otros trabajos' son menos de la mitad de los que perciben los maestros del contexto urbano industrial no marginal.
2. El contexto agrícola empresarial muestra a la vez la diferencia mayor dentro del área rural entre el salario promedio deseado y el salario después de impuestos, y a la vez ingresos muy bajos por fuera de la actividad docente. El impacto de este hecho puede verse realizado por un sentimiento de privación relativa, si se considera el ingreso rural de la zona cafetera con relación a otras zonas rurales entre estratos medios.
3. La relación entre ingresos y secularización de la imagen del maestro puede ser observada también en una dimensión adicional por el deseo expresado por los docentes de dedicarse a actividades independientes de trabajo (por oposición a la estabilidad que representa el trabajo magisterial). Este ángulo de las actitudes muestra a los contextos con ingresos inferiores derivados de 'otras'

Cuadro 19. Colombia: Salario deseado por los maestros
(en pesos colombianos)

Contexto de trabajo	Salario promedio deseado menos salario después de impuestos	Ingresos totales menos salario des- pués de impuestos
Urbano industrial no marginal	6.250	2.018
Urbano industrial marginal	4.030	982
Urbano no industrial	4.738	926
Agricultura industrial	4.089	673
Agricultura empresarial	5.975	273
Agricultura campesina	5.668	00

Cuadro 20. Colombia: Distribución de los maestros según su preferencia
por un trabajo estable o independiente
(porcentajes)

Contexto de trabajo	Trabajo indepen- diente	Trabajo estable (magisterio)	Total
Urbano industrial no marginal	28	72	100
Urbano industrial marginal	22	78	100
Urbano no industrial	39	61	100
Agricultura industrial	17	83	100
Agricultura empresarial	12	88	100
Agricultura campesina	37	63	100
Total	26	74	100

actividades dentro de lo urbano y lo rural (urbano no industrial y agrícola campesino), como los que en mayor proporción estarían dispuestos a vivir los azares del trabajo independiente.

Estos datos iniciales sugieren que el proceso de secularización de la imagen del maestro no se ve condicionado por el grado de urbanización del contexto de trabajo en que está ubicado el docente y que, por el contrario, las condiciones de trabajo muestran un mayor grado de asociación con dicho proceso. Parece factible pensar que la incidencia del proceso de urbanización es un fenómeno que ha entrado a operar en todos los maestros durante la etapa formativa en los Normales y Facultades de Educación, por medio del proceso de socialización profesional. En este sentido la socialización del maestro ha corrido por tres cauces diferentes, pero complementarios: la experiencia de vida urbana en el sitio de estudio, la conformación generalizada de la imagen del maestro en las instituciones educativas, y el entrenamiento escolar en las formas abstractas del pensamiento urbano moderno. Estos hechos podrían disminuir el impacto directo de la experiencia laboral urbana en la imagen del maestro.

En este sentido las condiciones de trabajo en los diferentes contextos, especialmente en lo relacionado con los ingresos, podrían constituirse en un elemento que gravite con mayor fuerza para que el maestro secularice la imagen de su profesión al verse confrontado con la necesidad de aumentar la función económica de su actividad y, por lo tanto, empujado a desacralizarla.

1.2 El maestro y la comunidad

Otra dimensión de la ruptura entre la imagen 'sagrada' que el maestro ha recibido en la Normal y la práctica docente tiene que ver con su papel como líder de la comunidad. La imagen recibida responde a situaciones sociales ya superadas, o en rápido proceso de superación, en el país y se compatibiliza más con el tradicional maestro rural respetado y acatado, que compartía con el cura párroco y el alcalde la dirección de su comunidad. Pero la división del trabajo resultante del proceso de desarrollo nacional ha ido desgastando esta función, la ha vuelto conflictiva en algunos sitios, la ha reducido a su acción pedagógica escolar en otros, y poco a poco la ha ido despojando de su carácter 'sagrado' y de su poder de liderazgo. La expansión misma del alfabetismo y de la escolaridad ha hecho, no solamente que el maestro pierda buena parte de su rol como consejero general en asuntos culturales, sino también que su prestigio se haya menguado con la expansión de los grupos medios más educados que él, y entrenados en actividades más prestigiosos y lucrativas.

Estas incoherencias en el rol del maestro se hacen evidentes en el hecho de que solamente el 29% dice haber participado en actividades centrales de la comunidad. Este es un porcentaje bajo si se tiene en cuenta la importancia de este elemento en la imagen del maestro. Se hace así muy visible la incoherencia, lo que indudablemente afecta la insatisfacción del maestro en el desempeño de su profesión.

Una situación de este tipo puede ser catalizadora de actitudes más 'seculares' y profesionalizantes, o bien puede conducir hacia la apatía, el cinismo y la anomia o hacia actitudes críticas sobre el sistema escolar y/o social en general. Algunos de estos fenómenos son especialmente visibles donde se da una mayor descomposición del rol del maestro, como en las áreas marginales urbanas 6/, donde la situación se expresa en agresividad hacia la escuela por parte de algunos sectores de la comunidad y donde disminuye notablemente

Cuadro 21. Colombia: Maestros que han trabajado con la comunidad en problemas no escolares

(porcentajes)

Contexto de trabajo	Han trabajado	No han trabajado	Total
Urbano industrial no marginal	39	61	100
Urbano industrial marginal	20	80	100
Urbano no industrial	23	77	100
Agricultura industrial	32	68	100
Agricultura empresarial	24	76	100
Agricultura campesina	34	66	100
Total	29	71	100

la posibilidad de participación del maestro en actividades extraescolares. O en contextos donde otras instituciones muy fuertes, como la Federación Nacional de Cafeteros, entra a cumplir tareas con la comunidad que pertenecían tradicionalmente al maestro.

Quedan así expresadas algunas líneas generales de la ruptura que se presenta entre la imagen profesional del maestro, y la realidad social en que le toca desarrollar su acción.

2. La práctica

Se analizan en esta parte algunos aspectos relacionados con la práctica de la profesión, principalmente centrados en tres puntos: 1) lo que el maestro piensa de la formación y la capacitación que ha recibido con referencia a su práctica docente, 2) algunas características de la capacitación de los maestros y 3) la forma como los maestros ven ciertas dimensiones de sus condiciones de trabajo.

2.1 Opiniones sobre la capacitación recibida

El análisis de las opiniones y juicios que los maestros hacen sobre la capacitación que han recibido, a lo largo de su experiencia profesional, debe centrarse en la incoherencia fundamental que se expresa entre su formación como docentes y la práctica de la enseñanza. En esta parte se observarán fundamentalmente las opiniones sobre la utilidad de la capacitación, con

respecto a la labor puramente docente y como ayuda para la relación del maestro en la actividad extraescolar.

La importancia que el maestro confiere a estas dos funciones de su profesión, por lo menos a nivel de su expresión verbal, se advierte en el hecho de que el 98% de ellos afirma que la función del maestro no se circunscribe al trabajo en el aula, sino que incluye el apoyo a la comunidad en que está insertada la escuela. Este fenómeno se ve corroborado con el ordenamiento que el maestro adjudica a las características que deben tener los cursos de capacitación: los cursos deben ser útiles a la comunidad en primer lugar; tener un excelente nivel académico en segundo lugar; los cursos deben servir para el mejoramiento de la calidad de la escuela en tercer lugar; y, finalmente, los cursos deben contribuir al avance profesional de los maestros y al mejoramiento de su bienestar económico, al facilitar su movilidad dentro del escalafón profesional. Lo expuesto no implica que las opiniones correspondan necesariamente a la conducta de los maestros pero sí expresan una concepción ideal y marcan una inconsistencia básica vividas en el desempeño de la actividad.

Cuadro 22. Orden de importancia que los maestros atribuyeron a las características de los cursos de capacitación, por contextos

Contexto de trabajo	Util a la comunidad	Excelencia académica	Util a la escuela	Avance profesional	Aumento de salario
Urbano industrial no marginal	1	2	3	5	4
Urbano industrial marginal	1	2	3	4	5
Urbano no industrial	1	2	3	4	5
Agricultura industrial	2	1	3	4	5
Agricultura empresarial	1	2	3	5	4
Agricultura campesina	5	1	3	4	2
Total	1	2	3	4	5

A un nivel más específico el 75% de los maestros piensa que los cursos de capacitación son de fácil aplicación en su trabajo en las escuelas, mientras que el 63% opina que son útiles para el trabajo extraescolar. Sin embargo, si se profundiza un poco en las causas por las cuales los docentes creen que la capacitación ayuda al trabajo con la comunidad, se observa que el 39% de las respuestas afirmativas se refieren a fenómenos no pertinentes, como la actualización de conocimientos, el trabajo dentro de la propia familia del docente, el compartir conocimientos con los otros maestros, o la evangelización. Al mismo tiempo, una alta proporción de maestros (77%) piensa que la capacitación no ayuda al trabajo comunitario, debido a que su énfasis es puramente académico o teórico.

Cuadro 23. Colombia: Distribución de los cursos de capacitación por contextos, según los maestros opinen que se han referido más a problemas urbanos, rurales o a ambos

(porcentajes)

Contexto de trabajo	Los cursos se han referido a situaciones			Total
	Urbanas	Rurales	Ambas	
Urbano industrial no marginal	56	0	44	100
Urbano industrial marginal	57	0	43	100
Urbano no industrial	26	9	65	100
Agricultura industrial	13	0	87	100
Agricultura empresarial	2	4	96	100
Agricultura campesina	6	10	84	100

Una dimensión adicional de la manera como los maestros ven este fenómeno, lleva a ubicarlo dentro del marco de los contextos sociales. Se trata de observar la percepción que tienen los maestros sobre la dirección de la capacitación con relación a los problemas específicos que plantea la docencia en contextos urbanos o rurales. La tendencia general de las respuestas varía según el contexto en que trabaja el maestro. Los docentes que trabajan en contextos urbanos tienden en mayor proporción a percibir que los cursos se refieren más a problemas típicamente urbanos, y los de áreas rurales a sentir que la capacitación trata tanto problemas urbanos como rurales. Ambos grupos de maestros creen que el énfasis en problemas puramente rurales es mínimo.

En términos globales las opiniones de los maestros configuran un cuadro que se centra en la desconexión entre el entrenamiento del docente y su realidad laboral, en dos sentidos: a) entre la imagen de participante en los procesos

comunitarios y su formación fundamentalmente dirigida al trabajo intraescolar y, b) entre la capacitación y las necesidades prácticas encontradas en los contextos sociales específicos, especialmente en el caso de los contextos menos urbanos. Estas ideas son, por otra parte, expresadas de manera vaga y general, pero su percepción es de todas maneras anotada consistentemente.

2.2 Actualización y capacitación

La importancia que tiene la actualización de los maestros para el mejoramiento de la calidad de la docencia se debe a dos tipos de factores: un primer factor hace referencia a los cambios que se presentan tanto en el conocimiento mismo (avance de la ciencia, de los contenidos mismos de lo que se transmite y avance en materia pedagógica, o cómo transmitir con mayor eficiencia), como a las necesidades creadas por las reformas educativas, especialmente en las modificaciones curriculares. Un segundo factor, que aunque estrictamente hablando no debería considerarse, es la calidad de la formación impartida por las Escuelas Normales. El efecto que produce la ineficiencia docente de los Normales es trasladar hacia atrás el punto donde debe empezar la actualización y por lo tanto sobrecargar su tarea. Por esta razón se preguntó a los maestros su opinión sobre la eficiencia de la formación dada por los Normales, como punto de arranque.

La casi totalidad de los maestros piensa que los estudios de los Normales no capacitan para enseñar, sin la ayuda de la capacitación. La clara conciencia que los maestros expresan de este hecho hace aún más importante conocer, aunque sea de manera muy general, las formas que utilizan para ponerse al día, con los avances del conocimiento en su área profesional.

Aproximadamente la mitad de los maestros afirma que se actualizan por medio de lecturas. Una segunda forma de actualización son los cursos de capacitación y una tercera modalidad está constituida por el trabajo en grupo.

Se examinan enseguida estas tres modalidades más usadas por los maestros, haciendo énfasis en los cursos de capacitación.

a) Las lecturas

Los maestros afirman que el tiempo que dedican a sus lecturas es de una hora y media por día. Dos de cada tres maestros afirman que esas lecturas son de tipo profesional o ligadas a su actividad docente. Los restantes maestros dicen que sus lecturas son fundamentalmente de tipo recreativo. Sin embargo, al examinar la lista de lecturas realizadas en los últimos dos meses se puede concluir para todos los maestros que las obras leídas son centralmente recreativas y de baja calidad, cuyos efectos, aún indirectos, en el mejoramiento de la enseñanza no quedan claros. De otra parte, la mayoría de las lecturas que están directamente vinculadas al trabajo docente son hechas por los que asisten a la Universidad y están, aparentemente, conformados por los textos de trabajo de sus cursos. La mayoría de los maestros no han desarrollado el hábito de la lectura profesional como una forma de actualización, aunque sí desarrollaron la conciencia de que es algo importante o, por lo menos, de que es una característica de la imagen del maestro que es necesario expresar.

Cuadro 24. Colombia: Distribución de los maestros según su opinión sobre la eficacia de los estudios normalistas (porcentajes)

Contexto de trabajo	La formación normalista capacita para enseñar sin capacitarse		Total
	No	Si	
Urbano industrial no marginal	89	11	100
Urbano industrial marginal	90	10	100
Urbano no marginal	98	2	100
Agricultura industrial	100	0	100
Agricultura empresarial	100	0	100
Agricultura campesina	100	0	100

Cuadro 25. Colombia: Formas de actualización empleadas por los maestros, por contexto

Contexto de trabajo	Cómo se actualiza si la normal no es suficiente				Total
	Lecturas	Trabajo de grupo	Cursos de capacitación	No se capacita	
Urbano industrial no marginal	53	18	25	4	100
Urbano industrial marginal	53	19	19	9	100
Urbano no industrial	50	22	22	22	100
Agricultura industrial	55	11	34	0	100
Agricultura empresarial	47	11	40	2	100
Agricultura campesina	44	10	44	2	100

b) El trabajo en grupo

El trabajo en grupo, como forma de actualización es practicado en mayor proporción (alrededor del 20%) por los maestros de contextos urbanos, que por los de rurales (10%). De la misma manera los maestros de contextos urbanos tienden a afirmar que la naturaleza de su trabajo en grupo es de tipo profesional en mayor proporción (80%), que los de contextos rurales (55%). El 50% de todos los maestros afirma que se reúnen semanalmente, el 13% diariamente y el resto en intervalos mayores durante la semana.

2.3 Los cursos de capacitación tomados por los maestros

Un primer aspecto de interés sobre la naturaleza de los cursos de capacitación que han tomado a través de su vida profesional los maestros encuestados, es su distribución en el tiempo. El fenómeno más sobresaliente es su concentración en las dos últimas décadas (95,4%) y, particularmente, en la última (76,2%). Esto, por supuesto, se debe no solamente al incremento de los programas de capacitación a partir de 1960 sino también a la duración de la vida profesional del maestro y a su distribución por edades, como se vio anteriormente. El dato sobre el espacio temporal donde se ha llevado a cabo el proceso de capacitación reviste importancia, por cuanto ubica los programas a que se refieren los maestros en sus opiniones, y por cuanto define los límites de la experiencia de los docentes en esa área profesional.

Como promedio, los maestros han tomado 2,5 cursos de capacitación a lo largo de su historia profesional. Contrariamente a lo que se esperaba, los maestros de contextos rurales han tomado más cursos de capacitación que los de contextos urbanos, especialmente los del contexto urbano no industrial y marginal. Es posible que este fenómeno obedezca a que el deseo de migrar por medio del avance profesional y la mayor dificultad de conseguir un empleo secundario hayan sido una motivación central en los maestros de contextos rurales, como se podría concluir del análisis de las condiciones de trabajo. Aunque también podría pensarse que los maestros de contextos rurales sienten de manera más fuerte la ruptura entre la práctica y la realidad social, especialmente debido al cada vez mayor nivel de abstracción de sus conocimientos, y tratan de resolver la incoherencia multiplicando los cursos de capacitación a que asisten.

Los maestros urbanos muestran también una mayor tendencia a pagar por los cursos de capacitación, lo que es expresión de la existencia de un mayor número de instituciones privadas que brindan este servicio en las ciudades. Este fenómeno puede verse más claramente al constatar la naturaleza privada u oficial de las instituciones en que los maestros tomaron sus cursos en los diferentes contextos. Efectivamente, en el contexto urbano industrial la proporción de los cursos tomados en entidades privadas es mucho más elevada (30%) que en los otros contextos. En el contexto agrícola empresarial, sin embargo, esta cifra es también significativa, debido posiblemente a la acción de la Federación Nacional de Cafeteros. La proporción en que los cursos de capacitación han servido a los maestros para ascensos en el escalafón muestra una amplia dispersión entre contextos (entre 5% y 44%), lo que de alguna manera es afectado por el congelamiento en que se hallan las promociones por este concepto, desde hace varios años.

Cuadro 26. Colombia: Tipo de lecturas de los maestros y tiempo dedicado diariamente a leer

Contexto de trabajo	Los que leen hacen lecturas de tipo		Promedio de horas al día dedicadas a leer
	Recreativo	Profesional	
Urbano industrial no marginal	30	70	1,6
Urbano industrial marginal	26	74	1,3
Urbano no industrial	35	65	1,3
Agricultura industrial	44	56	1,3
Agricultura empresarial	35	65	1,3
Agricultura campesina	28	72	1,5

Cuadro 27. Colombia: Tipo de trabajo en grupo por contextos

Contexto de trabajo	Las actividades de trabajo en grupo son		Total
	recreativas	profesionales	
Urbano industrial no marginal	11	89	100
Urbano industrial marginal	18	82	100
Urbano no industrial	9	91	100
Agricultura industrial	40	60	100
Agricultura empresarial	44	56	100
Agricultura campesina	38	62	100

Cuadro 28. Colombia: Características de los cursos de capacitación tomados por los maestros, por contextos sociales

Contexto de trabajo	Promedio de cursos de capacitación	Promedio de semanas de duración de cursos	Porcentaje de maestros que pagaron cursos	Los cursos sirvieron para escalar, porcentaje
Urbano industrial no marginal	2,5	-	13,9	31
Urbano industrial marginal	1,6	9,7	14,7	5
Urbano no industrial	1,6	3,7	20,2	15
Agricultura industrial	2,6	4,3	5,7	44
Agricultura empresarial	2,8	3,3	7,6	19
Agricultura campesina	3,1	2,8	10,6	44

Cuadro 29. Colombia: Naturaleza de la entidad que ofreció los cursos tomados por los maestros.
(porcentajes)

Contexto de trabajo	Entidad que ofreció el curso		Total
	Oficial	Privada	
Urbano industrial no marginal	70	30	100
Urbano industrial marginal	70	30	100
Urbano no industrial	85	15	100
Agricultura industrial	90	10	100
Agricultura empresarial	77	23	100
Agricultura campesina	97	3	100

Cuadro 30. Colombia: Lugar donde se realizaron los cursos de capacitación tomados por los maestros, por contextos

Contexto de trabajo	Sitio donde se realizó el curso		
	Pueblo/área rural	Capital Departamental	Bogotá-Cali-Medellín Cartagena-Barranquilla
Urbano industrial no marginal	3	1	96
Urbano industrial marginal	14	4	82
Urbano no industrial	17	75	8
Agricultura industrial	84	2	14
Agricultura empresarial	49	50	1
Agricultura campesina	80	20	0

Por regla general los maestros asisten a cursos de capacitación en los mismos contextos en que trabajan. Es decir que el volumen de movilización espacial entre contextos no es muy grande, aunque se da una movilización de cortas distancias.

2.4 Las condiciones de trabajo

Se analizan enseguida algunas aspiraciones de los maestros con respecto a sus condiciones de trabajo, que tienen que ver con su ubicación en el sistema escolar y en los contextos sociales.

Generalmente se piensa que todos los maestros, especialmente los de las áreas rurales, desean trasladarse a la gran ciudad y que sus esfuerzos de capacitación están dirigidos a conseguir ese objetivo. Los resultados de la encuesta muestran que el fenómeno, a nivel de las aspiraciones expresadas, es más complejo y de ninguna manera tan unidireccional.

En efecto, puede concluirse que 1) los maestros que están trabajando en un contexto urbano industrial tienen como primera preferencia el trabajar en una ciudad grande y como segunda opción trabajar en una ciudad intermedia. 2) los maestros que trabajan en un contexto urbano no industrial prefieren trabajar en una ciudad intermedia y como segunda posibilidad en una ciudad grande. Ambos grupos (los de contextos industriales y no industriales) dan como última opción el trabajo en áreas rurales. 3) los maestros que desempeñan actualmente su labor en contextos rurales preferirían trabajar en ciudades intermedias y como segunda alternativa escogerían pueblos pequeños. La ciudad grande ocupa solamente el tercer lugar. Pero a la vez, el area rural es su última opción.

Cuadro 31. Colombia: Sitio donde les gustaría trabajar a los maestros
(Posición de preferencia)

Contexto de trabajo	Rural	Pueblo 2-20 000 habitantes	Ciudad 20-500 000 habitantes	Ciudad Grande
Urbano industrial no marginal	4	3	2	1
Urbano industrial marginal	4	3	2	1
Urbano no industrial	4	3	1	2
Agricultura industrial	4	2	1	3
Agricultura empresarial	4	2	1	3
Agricultura campesina	4	2	1	3

Cuadro 32. Colombia: Nivel escolar en que preferirán trabajar los maestros
(Porcentaje)

Contexto de trabajo	Preescolar	Primaria	Secundaria	Universidad	Total
Urbano industrial no marginal	17	40	22	21	100
Urbano industrial marginal	5	13	51	31	100
Urbano no industrial	17	15	51	17	100
Agricultura industrial	8	45	32	15	100
Agricultura empresarial	7	46	56	21	100
Agricultura campesina	28	15	44	13	100

De todas maneras es visible, a nivel de las opiniones, que los maestros rurales tienen un mayor grado de incoherencia entre las aspiraciones y la realidad, en cuanto al sitio de trabajo.

Otro aspecto de las condiciones de trabajo que parece de interés observar es la preferencia, expresada por los maestros, sobre el nivel escolar en que preferirían ejercer la docencia. En términos generales el nivel secundario es el que parece más atractivo a los maestros, a la vez que la primaria no aparece como una opción muy favorecida, excepción hecha de los contextos urbano industrial no marginal y agrícola industrial. Un fenómeno interesante de resaltar es la preferencia por el nivel pre-escolar en el contexto de agricultura campesina que posiblemente se deba a la existencia de programas locales, o a la influencia de Bogotá en donde está más desarrollado este nivel.

Por otra parte, los maestros parecen estar en su mayoría (tres de cada cuatro aproximadamente), más interesados en la práctica docente misma que en desempeñar actividades de tipo administrativo dentro de la labor educativa.

Un fenómeno de marcado interés es la expresión generalizada entre los maestros (desde el 61% y al 94% en los diferentes contextos) de estar planeando asistir a la universidad en el siguiente período escolar. Este fenómeno es no solamente expresión del hecho de que una importante proporción de ellos lo está haciendo en la actualidad, sino también de la aspiración generalizada de hacerlo, ya sea en carreras pedagógicas o en otros campos del conocimiento.

En general, las aspiraciones expresadas por los maestros muestran una insatisfacción de magnitud importante con su situación de trabajo, que parece canalizarse tanto hacia la búsqueda de movilidad social dentro de la profesión como hacia la posibilidad de salir del ámbito docente hacia actividades de otro cuño, donde la situación ocupacional se percibe como más prometedora.

Cuadro 33. Colombia: Tipo de cargos que prefieren los maestros

Contexto de trabajo	Administrativo	Docente	Total
Urbano industrial no marginal	26	74	100
Urbano industrial marginal	28	72	100
Urbano no industrial	31	69	100
Agricultura industrial	21	79	100
Agricultura empresarial	37	63	100
Agricultura campesina	29	71	100

Cuadro 34. Colombia: Porcentaje de maestros que planea asistir a la universidad

Contexto de trabajo	Sí	No	Total
Urbano industrial no marginal	76	24	100
Urbano industrial marginal	94	6	100
Urbano no industrial	86	14	100
Agricultura industrial	61	39	100
Agricultura empresarial	90	10	100
Agricultura campesina	82	18	100

De alguna manera esta insatisfacción generalizada con las condiciones de trabajo apunta a una crisis en la práctica profesional generada, entre otros factores, por la ruptura entre la imagen profesional 'sagrada' y la realidad social que impone circunstancias laborales no congruentes con su realización. Ante esta confrontación, la imagen profesional pierde sentido en la práctica, se desintegra y contribuye a crear un estado de insatisfacción que lleva a la búsqueda de nuevos caminos en la movilidad o en la deserción profesional.

3. Aspectos organizacionales de la capacitación deseada

En este aparte se describen algunos aspectos de la organización de los cursos de capacitación que prefieren los maestros centrados en las preguntas básicas y generales acerca del cómo, del dónde y del cuándo de la capacitación.

1. La totalidad de los maestros están de acuerdo con la conveniencia de programas permanentes de capacitación y la inmensa mayoría (entre el 90% y el 100%), estarían dispuestos a participar en este tipo de programa. Aproximadamente la mitad de los docentes preferirían cursos estructurados y definidos de antemano que se ofrecieran por períodos de varios años, mientras la otra mitad se sentiría más a gusto con cursos variados que pudieran ser elegidos por ellos cada vez que van a participar en la capacitación.

2. El 85% de los maestros muestran preferencia por los cursos presenciales, en comparación con el 15% que optan por cursos a distancia. Este hecho, de la mayor importancia para la programación de planes de capacitación, implica que es necesaria una mayor difusión explicativa sobre la naturaleza de la educación a distancia y sobre el empleo de multimedios.

3. Dentro de los medios a distancia los maestros muestran preferencia por el uso de grabadora, seguida de la televisión y finalmente de la radio.

4. El sitio donde los maestros preferirían recibir las partes presenciales de su capacitación, varía según los contextos sociales de trabajo.

Cuadro 35. Colombia: Lugar donde los maestros prefieren recibir los cursos presenciales de capacitación

(porcentajes)

Contexto de Trabajo	Cabecera Municipal	Capital departamental	Bogotá	Total
Urbano industrial no marginal	2	4	94	100
Urbano industrial marginal	4	8	88	100
Urbano no industrial	11	77	12	100
Agricultura industrial	80	20	0	100
Agricultura empresarial	61	39	0	100
Agricultura campesina	84	15	1	100

En términos generales los maestros optan por recibir los cursos presenciales en los contextos donde trabajan, aunque en el caso de los maestros en contextos rurales tendrían como segunda elección la capital departamental o ciudades intermedias. Pero no se plantean actitudes o necesidades de movilización física a la capital nacional o a grandes ciudades.

5. Los maestros, en un 78%, prefieren recibir el material escrito de los cursos de capacitación en sus domicilios personales, y un 22% en la escuela donde trabajan.

6. Con respecto a la duración de los cursos de capacitación, los docentes muestran su preferencia por períodos de aproximadamente un mes (56%), en segundo lugar y en proporciones parecidas (23% y 21%), optarían por cursos de duraciones mayores a un mes y por cursos de aproximadamente una semana. Es decir, los maestros prefieren cursos de un mes o más (79%) por considerar que en los cursos cortos no se alcanza realmente a desarrollar un tema de manera que sea útil a su práctica.

7. Los maestros prefieren en la misma proporción los cursos durante las vacaciones escolares (51%) y durante el período laboral (49%). En general un factor determinante para esta elección es la asistencia del docente a programas universitarios nocturnos, fenómeno especialmente notorio en Ibagué.

8. El 72% de los maestros prefieren los cursos de capacitación durante la semana y el 28% en los fines de semana. La selección de los fines de semana es mayor a medida que decrece la urbanización de los contextos de trabajo, y parece reflejar la escasez de posibilidades recreativas en las áreas rurales.

9. El 47% de los docentes prefieren los cursos de capacitación durante las horas de la mañana, el 37% durante las horas de la tarde y el 16% por la noche.

10. El 55% de los maestros declara que pueden dedicar un promedio de una a dos horas diarias a la capacitación, mientras que el 20% puede dedicar media jornada todos los días y un 23% los fines de semana. Solamente el 2% aduce que no puede dedicar ningún tiempo a la capacitación.

Notas

1/ Efectivamente en una clasificación del prestigio profesional de 5 carreras (Ingeniería, Derecho, Pedagogía, Enfermería y Secretariado) los maestros ubicaron, como promedio, a la profesión docente en tercer lugar.

2/ En efecto, como se verá más adelante, los maestros de las áreas marginales son los que expresan de manera más generalizada críticas a diversos aspectos de su práctica profesional.

V. LA IMAGEN CONFLICTIVA: LA PEDAGOGIA Y LA FUNCION SOCIAL

Además del análisis de las rupturas que se presentan entre la imagen del maestro y su relación con la realidad social, es conveniente considerar algunos fenómenos de la imagen del maestro con respecto a su práctica docente. El hecho que se quiere discutir se presenta cuando el maestro, dentro de su actividad en la escuela, se enfrenta con situaciones planteadas por dos de los objetivos más importantes de su profesión: la transmisión eficaz de conocimientos y la formación del niño como ciudadano.

La imagen que los maestros expresan de los objetivos de la docencia coloca, como lo más importante la formación de ciudadanos, seguida de la importancia de hacer la enseñanza útil a la comunidad y, en tercer lugar, la transmisión de conocimientos. Es decir que, a nivel de la imagen de su actividad, los maestros perciben la formación del estudiante como una meta más general y prioritaria con respecto a las otras dos. El objetivo de hacer útil el ejercicio de la profesión, a la comunidad en que trabaja el maestro, ha sido presentado en el capítulo anterior. Esta parte del informe se centrará en analizar la relación entre el primero y el tercero.

La importancia de considerar el papel que estos dos objetivos de la docencia juegan en la conformación de la imagen del maestro se basa en que ellos demarcan dos de las más sobresalientes avenidas de influencia en la formación del maestro: a) la pedagogía, cuya idea central es la maximización del aprendizaje y que en sus versiones modernas enfatiza la creatividad y el desarrollo de actitudes críticas hacia el conocimiento y b) una idea de la función que el maestro debe desempeñar como formador de ciudadanos idóneos, con un marco de valores que responda a las formas ideológicas predominantes de la sociedad.

Cuadro 36. Colombia: Jerarquización de objetivos de la docencia por contextos sociales

Contexto de trabajo	Jerarquización de objetivos de la docencia		
	Formar ciudadanos	Hacer la enseñanza útil a la comunidad	Transmitir conocimientos
Urbano industrial no marginal	1	2	3
Urbano industrial marginal	2	1	3
Urbano no industrial	1	2	3
Agrícola industrial	1	2	3
Agrícola empresarial	1	2	3
Agrícola campesino	1	2	3

Estos dos objetivos que se presentan aquí separados para propósitos analíticos no son percibidos como tales por los maestros sino tomados como un conjunto indiferenciado (lo mismo se aplica para la relación con la comunidad). Su indiferenciación lleva al docente a no visualizarlos como generadores de situaciones conflictivas y, en la situación colombiana actual, como prácticamente contradictorias, sino por el contrario a sentirlos como actividades complementarias. Sin embargo, cuando el maestro se ve ante la práctica profesional aflora el conflicto que puede conducir al docente a conductas erráticas o a resolver el dilema en uno u otro sentido. La solución más generalizada parece ser la decisión en favor de la avenida pedagógica, por lo menos en cuanto se puede deducir de la imagen expresada por los docentes.

Esta situación sale a flote cuando se coloca a los maestros ante conceptos centrales de cada una de las dos avenidas de influencia. Del lado de la concepción moderna de la pedagogía, de la veta que aboga por el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico ante el conocimiento, se puso a los maestros a expresar su acuerdo o desacuerdo con respecto a la siguiente posición: "a los niños debería enseñárseles que todos los problemas deben ser sometidos a examen crítico y objetivo, incluso los problemas religiosos, morales, económicos y sociales". Del lado de la función formadora de ciudadanos aptos para desempeñarse en la sociedad colombiana se preguntó a los maestros su acuerdo o desacuerdo con respecto a la afirmación "las escuelas deben enseñar a los niños a vivir de acuerdo con los más altos valores morales". Como puede verse, los dos postulados encierran mensajes conflictivos y, a la vez, ampliamente difundidos por las dos avenidas de influencia en la formación de la imagen del docente. Las respuestas de los maestros son del mayor interés.

Cuadro 37. Colombia: Respuestas afirmativas a la posición pedagógica y a la función social, por edad y sexo de los maestros
(porcentajes)

Sexo de los maestros	Menores de 35 años		Mayores de 35 años		Total	
	Pedagogía	Función social	Pedagogía	Función social	Pedagogía	Función social
Hombres	81	66	81	97	81	75
Mujeres	85	64	77	86	83	68
Total	84	64	78	91	83	70

Cuadro 38. Colombia: Respuestas afirmativas a la posición pedagógica y a la función social, por contexto social e identificación de clase de maestros (porcentajes)

Contexto de trabajo	Identificación de clase del maestro				Total	
	Media		Baja		Pedagogía	Función social
	Pedagogía	Función social	Pedagogía	Función social	Pedagogía	Función social
Urbano	84	56	82	55	82	58
Rural	86	83	81	78	84	81
Total	85	70	82	67	83	70

Cuadro 39. Colombia: respuestas afirmativas a la posición pedagógica y a la función social, por identificación de clase del maestro y por la clasificación de clase de los alumnos hecha por los maestros (porcentajes)

Identificación de clase del maestro	Clase de alumnos según el maestro				Total	
	Media		Baja		Pedagogía	Función social
	Pedagogía	Función social	Pedagogía	Función social	Pedagogía	Función social
Media alta	86	72	86	82	87	78
Media baja	94	71	80	68	83	69
Baja	88	65	79	67	82	66
Total	90	69	81	71	83	70

1. La mayoría de los maestros responden afirmativamente a ambas preguntas aunque en mayor proporción en el área pedagógica (83%) que en la función social (70%). Esto implica que hay un 13% de maestros que ha evitado la contradicción planteada por los dos objetivos al afirmar el objetivo pedagógico y negar la función social y un 17% de maestros que niega ambos objetivos. A su vez, el 70% de los profesores, al afirmar ambos objetivos de la labor docente, están expresando una imagen de su profesión que contiene elementos centrales que se oponen entre sí.

2. Resulta entonces de interés mirar algunas de las variables que pueden estar condicionando este fenómeno. En general el sexo de los profesores no parece establecer una diferencia significativa en las respuestas. En cambio la edad

parece introducir variaciones de interés. Si bien el objetivo pedagógico no experimenta cambios importantes, cuando se consideran las respuestas de los maestros menores y mayores de 35 años, puede observarse que los mayores de 35 años tienden en mayor proporción (91%), a identificarse con el objetivo de función social que los menores de esa edad (64%). Este último fenómeno parece ser levemente más pronunciado en el caso de los hombres que de las mujeres. De todas maneras, el hecho de mayor relieve es la incidencia de la edad, lo que puede remitir la explicación a la naturaleza de la formación normalista y sus cambios en el tiempo. A su vez, los datos parecen indicar que los profesores más jóvenes dan, en mayor proporción, más importancia a la función pedagógica, y los mayores se inclinan más por la función social. Igualmente parece darse una mayor tendencia en los menores que en los mayores a resolver el conflicto planteado por los dos objetivos del quehacer docente.

3. La identificación de clase de los profesores no parece establecer una ~~diferencia de importancia en la manera~~ como se expresa la imagen con respecto a los dos objetivos en cuestión. En cambio la comparación de los contextos de trabajo según sean urbanos o rurales marca una distinción clara. Efectivamente, los maestros que trabajan en zonas urbanas muestran una menor tendencia a identificarse con la función social que los que enseñan en zonas rurales. Esto conduce a pensar que el proceso de urbanización lleva a resolver el conflicto entre los dos objetivos en la dirección de disminuir la proporción de maestros que se identifica con la función social. La juventud de los maestros y su grado de urbanización van, entonces, marcando un menor grado de conflicto en la imagen del maestro desde el ángulo de los dos objetivos docentes, siempre en desmedro de la función social.

4. Un tercer elemento que puede estar condicionando el conflicto entre los dos objetivos de la docencia que se contemplan aquí, es la percepción que el maestro tiene del origen de clase de sus alumnos y de sí mismo.

Los datos sugieren que cuando los maestros perciben que el origen social de sus alumnos es de clase alta o media tienden a dar en mayor proporción importancia al objetivo pedagógico, que cuando los perciben como de clase baja. Solamente los maestros que se identifican ellos mismos con un origen social alto parecen pensar que la función social juega un papel de fuerza, casi igual al del objetivo pedagógico cuando se trata de alumnos de clase baja. Aunque los datos obtenidos no parecen conclusivos, es interesante anotar las tendencias como hipótesis que tal vez con un estudio más preciso den resultados de mayor significación.

De todas maneras, es importante anotar que los conflictos que surgen en la imagen que el maestro tiene de su actividad profesional contribuyen a confundirlo más y que cuando se piensa en la planificación de reformas curriculares o en el diseño de estrategias de capacitación, deben considerarse estos fenómenos y hacer un esfuerzo por aclarar los objetivos en términos de la situación global del docente con el propósito de reducir las disonancias creadas por las demandas encontradas.

VI. CONCLUSIONES Y LINEAS GLOBALES DE POLITICA

El objetivo de este capítulo es hacer explícitas algunas líneas de política que pueden derivarse de los análisis realizados en el estudio. Su presentación se ha agrupado en cuatro grandes temas: 1) políticas concernientes a la flexibilidad del currículo, 2) políticas relativas a la imagen profesional del maestro, 3) políticas sobre capacitación, y 4) áreas prioritarias de estudio.

1. La flexibilidad del currículo

La discusión sobre la flexibilidad del currículo y su relación con el desarrollo nacional requiere varias consideraciones iniciales. La primera es recordar que las alternativas-tipo al currículo flexible, son dadas por un currículo único y por un currículo separado en bloques. En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que la selección de uno de estos modelos de currículo debe contemplar la función fundamental que se adjudica a la educación primaria desde el plano político y económico en el proceso de integración nacional. La definición de la función central de la educación en este sentido está finalmente condicionada por la naturaleza del proceso de desarrollo de la sociedad y las necesidades que plantea. En tercer lugar es necesario considerar que la integración política del país es un fenómeno básicamente consolidado, y que la característica central de la integración económica reside en la naturaleza desigual del desarrollo colombiano. Esto no significa que la función de integración política en la idea de nación haya desaparecido, sino que la noción de integración económica entra a jugar el papel predominante. Esto es así no porque no exista integración económica a nivel nacional, sino porque el proceso de integración del desarrollo del país ha tomado un camino cuyas características plantean necesidades específicas que deben ser consideradas prioritariamente por el sistema educativo. En efecto, el desarrollo del país se ha dado sobre la base de una división interna del trabajo y por lo tanto de una distribución desigual de los procesos productivos, lo que ha ido generando contextos sociales distintos. La división del trabajo ha implicado no una separación sino una integración sobre la base del intercambio económico, de recursos humanos en general y de maestros en particular. Es decir, que las diferencias regionales existentes en el país no se han presentado por medio de una dinámica dual, o de crecimientos separados sino a través de la interacción entre las regiones. La naturaleza de esta dinámica de desarrollo es lo que lleva a pensar que deben descartarse, tanto el modelo de currículo único, pues no existe un país homogéneo, como el modelo de currículo por bloques, pues las regiones no están aisladas entre sí sino que se encuentran vinculadas por la división del trabajo. La respuesta apropiada se encuentra más cerca de un modelo que a partir de un currículo único se aplique de manera flexible según la naturaleza de cada región. Este modelo curricular tiene la ventaja de integrar tres tipos de fenómenos, además de la diferenciación por contextos:

- a) El proceso de urbanización de la sociedad y de la economía a nivel global del país y los consecuentes movimientos migratorios de la población que corren a través de lo rural y lo urbano.
- b) Los patrones de migración y estabilidad espacial de los maestros, sus actitudes y aspiraciones acerca de la migración y la movilidad ocupacional. Estos se dan fundamentalmente desde lo rural, hacia los pueblos pequeños y ciudades intermedias y desde estos hacia los grandes centros urbanos.
- c) La importancia del papel que juegan algunos contextos (el urbano no industrial principalmente) como formadores de maestros que se dirigen a las áreas rurales, y a los contextos urbanos marginales de las ciudades industriales. La autosuficiencia de los contextos urbanos industrial no marginal y no industrial, en la formación de sus propios educadores. Esto lleva a pensar que es especialmente importante que la formación de los maestros tenga en cuenta las situaciones específicas de los contextos menos autosuficientes: el rural y el marginal urbano.

La aplicación de un currículo flexible implica el desarrollo en los maestros, de la habilidad de captar las diferencias de los contextos sociales, de poder ubicar su naturaleza y características fundamentales dentro de la noción más amplia de sociedad nacional, del papel que desempeñan y de sus interrelaciones económicas, sociales y culturales, para poder así pensar en las consecuencias que estos hechos tienen en su práctica docente, y en el desarrollo de su actividad pedagógica.

La flexibilidad del currículo descansa entonces, en buena parte sobre el maestro, que es quien debe flexibilizar la aplicación de sus herramientas pedagógicas a las diferentes situaciones sociales. Esto, por supuesto, implica cambios fundamentales en la formación y capacitación de los maestros: no se los debe formar o capacitar para aplicar una herramienta de enseñanza de manera mecánica y uniforme en todos los contextos sociales, sin discriminación ni diferenciación, sino por el contrario, se los debe preparar para el manejo dúctil y flexible de las herramientas pedagógicas, según la naturaleza de los contextos sociales en que trabajen en los sucesivos momentos de su historia ocupacional.

Se deriva de lo anterior la importancia de conocer algunos fenómenos de la historia ocupacional de los maestros, especialmente los que tienen que ver con el origen social, el ambiente de formación profesional, sus migraciones entre contextos y los procesos de movilidad laboral, los conflictos o incoherencias que se plantean a la imagen de su actividad profesional, cuando desempeñan su trabajo en diferentes ámbitos de desarrollo social y económico del país.

De estas consideraciones se desprende una línea de acción que tiene que ver tanto con la formación, como con la capacitación de los maestros: un rediseño curricular de las materias relacionadas con Ciencias Sociales y Práctica de la Comunidad tendiente a formar y capacitar a los estudiantes-maestros y a los maestros en ejercicio en la comprensión de los fenómenos básicos del desarrollo nacional, en el papel contemporáneo del maestro en la sociedad colombiana, y en las relaciones entre estos hechos y la docencia.

2. La imagen del maestro

El hecho más sobresaliente de la imagen que el maestro tiene de su profesión es un consenso básico que apunta hacia una concepción 'sagrada'. A pesar de algunas tendencias a secularizar la imagen, inducidas por la confrontación con la realidad social en los diferentes contextos, predomina la imagen 'sagrada' transmitida por los centros formadores de maestros. Esta imagen unificada entra en conflicto cuando el docente se enfrenta con la práctica de la profesión en contextos sociales en los que la imagen no resulta eficiente para el desempeño de su papel. La situación creada por una imagen social inadecuada repercute, no solamente a nivel de la concepción que el maestro tiene de su actividad, sino también de su práctica pedagógica y de sus actividades extraescolares con la comunidad. La adecuación de la imagen requiere medidas de política en la formación y en la capacitación del maestro, que le permitan funcionar más coherentemente con la realidad social y con un menor grado de conflicto interno.

La situación descrita plantea la necesidad de secularizar la imagen del maestro tanto en las Escuelas Normales como en la capacitación posterior, dándole al docente los elementos centrales del proceso de división del trabajo y del proceso de desarrollo que vive el país y de las implicaciones que tales fenómenos conllevan para su actividad profesional. De manera más concreta, y además de los cambios curriculares planteados en el punto anterior, el maestro debe conocer y poder hacer análisis básicos de las economías regionales, de su organización social y de las entidades que han entrado a desempeñar papeles lindantes con el magisterio, tanto en el plano de la acción con la comunidad como en el plano de las docencias especializadas. Es el caso de entidades que llevan a cabo programas de desarrollo, de capacitación, de extensión, de acción comunal o similares, cuyo funcionamiento debe conocer el maestro más de cerca, con el propósito de deslindar campos y plantear formas de cooperación o complementación.

3. La capacitación

Los hechos anteriores plantean una pregunta básica para la política de capacitación: ¿es conveniente diseñar políticas especializadas de capacitación que tengan en cuenta las diferencias marcadas por los contextos sociales?. El análisis de esta cuestión merece algunas consideraciones que se enmarcan dentro de la discusión sobre la conveniencia de dar a los maestros una formación especializada, o una formación básica general. Parece de importancia tener en cuenta que la naturaleza dinámica y cambiante del proceso de desarrollo desigual del país haría muy difícil formar maestros especializados en problemas específicos del desarrollo de ciertos contextos, sin que esos conocimientos y capacitación se convirtieran en obsoletos con cierta rapidez y sin chocar con los procesos migratorios de los maestros y la población. Por otra parte, ya la educación impartida por la escuela colombiana muestra como tendencia general una especialización que la identifica con las necesidades de la sociedad urbana.

Desde el punto de vista de la capacitación, es de mayor relevancia pensar primero en una formación y capacitación más sólida en conocimientos básicos que resuelva dos carencias fundamentales:

1) Que tanto la formación como los programas iniciales de capacitación resuelvan la primera necesidad básica del maestro: que lo capacite para capacitarse. Es decir, que estos programas le den al maestro una habilidad fundamental de pensamiento, que le permita emplear el primero y más necesario camino de capacitación, o sea la capacidad de leer de tal manera que pueda progresar por sí mismo y que pueda utilizar eficazmente el material escrito que le facilita la capacitación. De otra manera, cualquier esfuerzo para actualizarlo o capacitarlo verá disminuida su eficiencia de manera significativa.

2) Que el maestro tenga conocimientos generales que le permitan analizar y entender los aspectos centrales del desarrollo económico y social del país para que pueda adaptar eficazmente su enseñanza al medio social en que actúe. Es decir, parece más conveniente formar y capacitar maestros para que manejen con mayor profundidad los elementos centrales de la docencia y que por lo tanto puedan aplicarlos flexiblemente, y asimilar posteriormente por sí mismos y por medio de la capacitación problemas y áreas especiales.

De esta manera la capacitación podría, en un segundo momento dedicarse a problemas específicos con una mayor probabilidad de éxito.

Estas conclusiones realzan la importancia de algunos de los problemas específicos planteados en este informe:

1) La conveniencia de un plan estructurado de cursos o eventos de capacitación, que guarden una línea coherente y que reflejen los aspectos centrales del ejercicio docente, y la poca eficacia de cursos aislados de temas diversos no vertebrados.

2) La conveniencia de cursos de duración intermedia (alrededor de un mes), que puedan transmitir unidades significativas de los conocimientos básicos que necesita el docente. Esta duración e intensidad puede resultar más eficiente que cursos muy cortos, que deban atomizar demasiado sus contenidos.

3) La necesidad de una mayor divulgación entre los maestros sobre la naturaleza de los programas de capacitación con multimedios, dada su notoria preferencia por programas presenciales.

4. Areas de estudio

Uno de los objetivos de un trabajo exploratorio, es determinar las áreas prioritarias y/o las zonas sobre las que hacen falta conocimientos con el propósito de sugerir posibles estudios que ayuden a esclarecer la toma de decisiones. Se enumeran de inmediato algunas posibles investigaciones que parecen relevantes, aunque no se consideran algunos tópicos importantes (como el asunto salarial y la participación sindical de los maestros), por no caer dentro del ámbito del estudio.

1) La necesidad prioritaria de información sobre los maestros se refiere a datos recientes y puestos al día sobre el quantum, distribución y características

más generales de los educadores a nivel nacional. Esta situación plantea la conveniencia de tener información derivada de un censo nacional de maestros o de una muestra nacional de educadores o, si no son posibles las alternativas anteriores, de una recolección, sistematización y consolidación de la información existente que sirva de marco general para el tratamiento de los asuntos referentes al profesorado.

2) Otra zona de interés para profundizar problemas específicos del profesorado es la de los maestros que trabajan en los contextos menos desarrollados donde la educación asume características especiales: el profesorado rural y el que actúa en las áreas marginales urbanas. Sobre el maestro rural existe un estudio reciente de Dieter Pass y por lo menos otra investigación más en curso, lo que asigna en primer instancia, una mayor urgencia a las áreas marginales de la ciudad. Por otra parte, el acelerado crecimiento demográfico, la naturaleza de su situación socioeconómica y las especiales características del maestro de las áreas marginales urbanas, refuerzan el carácter prioritario de su estudio.

Desde el ángulo de los niveles del sistema educativo parece de importancia tener un diagnóstico de la situación y tendencias del magisterio de pre-primaria y de secundaria. Ambos niveles son típicamente urbanos y preponderantemente privados, lo que añade una dimensión al análisis. El nivel de pre-primaria es de especial interés porque parece estar afectando significativamente el rendimiento escolar en los niveles siguientes, por su limitada expansión actual y debido a los benéficos efectos sociales que traería su generalización.

3) Una tercera área de estudios estaría constituida por las entidades encargadas de formar los maestros: las Facultades de Educación y las Escuelas Normales. Aquí sería de central interés profundizar los procesos de conformación de la imagen del docente y la revisión del área curricular en lo que se podría definir como los elementos centrales de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales que estarían encargadas de dar al maestro-estudiante la visión del desarrollo del país y, sus consecuencias en la práctica de la enseñanza y en la aplicación de un currículo flexible.

4) Una cuarta área de interés estaría conformada por el análisis de las relaciones entre el maestro y la comunidad, tanto en lo que tiene que ver con su participación en asuntos extraescolares, como en lo concerniente al rendimiento del alumno y la consideración de la influencia del medio.

5) Un punto de especial importancia en un programa de capacitación de maestros, es el establecimiento de un sistema de retroalimentación que estudie la eficiencia de la capacitación impartida desde la visión que los educadores tienen, para introducir los elementos correctivos necesarios a medida que se aplica el cambio curricular. Este sistema debería ser útil para evaluar la capacitación no solamente en términos pedagógicos y en términos de su aplicación a diferentes contextos y a los fenómenos socioeconómicos que los acompañan, sino también en función del papel que los maestros juegan en el proceso.

6) Un estudio específico de la mayor trascendencia, tanto para la formación como para la capacitación del maestro, sería un análisis más profundo y extenso que el presentado aquí sobre sus hábitos y habilidad de lectura. La impresión general que deja este primer sondeo es que los maestros piensan que es importante

leer para su avance profesional pero que las lecturas que hacen no son apropiadas, son escasas, y que no están capacitados para usar la lectura como una herramienta básica de su capacitación profesional. Esta situación es, por una parte causada por una deficiencia en su formación y, por otra, se debe a la poca o ninguna disponibilidad de material de lectura apropiada para sus necesidades, que esté al alcance de su poder de compra. Este estudio es de especial importancia, dado que los maestros opinan que la lectura es su principal método de capacitación.

Libro de edición argentina
Impreso en CEPAL
Callao 67 - 4° B - 1022 Buenos Aires
marzo 1981

1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

OFICINA DE EDICION
BUENOS AIRES
CALLE REDUCCION
1910

