

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

**LA PROFESIÓN DE MAESTRO EN COLOMBIA. PERSPECTIVA
HISTÓRICA, SOCIAL Y PEDAGÓGICA. ESTUDIO DE CASO: LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMO INSTITUCIÓN
NACIONAL OFICIAL FORMADORA DE FORMADORES**

Oscar Armando Ibarra Russi

Granada, 2005

**LA PROFESIÓN DE MAESTRO EN COLOMBIA. PERSPECTIVA
HISTÓRICA, SOCIAL Y PEDAGÓGICA. ESTUDIO DE CASO: LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMO INSTITUCIÓN
NACIONAL OFICIAL FORMADORA DE FORMADORES**

Doctorando: Oscar Armando Ibarra Russi

Directores: Jesús García Mínguez

Miguel Beas Miranda

Departamento de Pedagogía

Universidad de Granada

Mayo, 2005

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a los maestros y maestras de Colombia, que en su trabajo diario hacen posible los sueños de una patria democrática, incluyente y en paz.

La presente investigación inicia una reflexión y un discurso que posiciona en el contexto de las modernas profesiones, el ser y el hacer de los maestros colombianos y ofrece argumentos suficientes para valorar, reconocer y agradecer a tantas vidas que han hecho posible la expresión libre, culta y solidaria de nuestros compatriotas, para posicionar su servicio a la construcción de la nación y del ciudadano en el lugar educativo, social, económico y político que le corresponde por derecho.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Luis Ignacio, a Carlos, a Daniel, a Diego y a Elizabeth su aporte y dedicación para hacer viable este trabajo. A Ángel Jiménez, a Jesús y a Miguel su orientación y su estímulo permanente. Al Equipo de la rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional el entusiasmo que imprimieron a mi labor.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	7
2. INTRODUCCIÓN	9
3. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	12
4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	14
5. COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROFESIÓN DE MAESTRO:	22
5.1 DIAGRAMA DE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES	22
5.2 DEFINICIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA DE ANÁLISIS	24
5.2.1. <i>El Eje Conocimiento-Pedagogía</i>	24
5.2.2. <i>El Eje Cultura-Sociedad</i>	24
5.2.3. <i>El Eje Economía-Trabajo</i>	24
5.3. DIMENSIONES	25
5.3.1. <i>La Dimensión Histórica</i>	25
5.3.2. <i>La Dimensión Social</i>	26
5.3.3. <i>La Dimensión Educativa</i>	26
6. LIMITACIONES	27
7. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	29
7.1. PROFESIÓN, PROFESIONALIDAD Y LABORALIDAD	31
7.1.1. <i>El concepto de profesión</i>	34
7.1.2 <i>La profesionalidad del maestro</i>	40
7.1.3 <i>La laboralidad del maestro</i>	43
7.1.4 <i>Tensiones profesión-profesionalidad</i>	48
7.1.5 <i>El concepto de maestro en la tradición educativa colombiana</i>	50
7.2. EJES DE ANÁLISIS EN LAS DIMENSIONES HISTÓRICA, SOCIAL Y EDUCATIVA	52
7.2.1 <i>Los ejes conocimiento-Pedagogía, cultura-sociedad y economía-trabajo en la conformación de la profesión y de la profesionalidad del maestro: una propuesta histórica, social y educativa</i>	52
7.2.1.1 <i>Dimensión Histórica de los ejes conocimiento-Pedagogía y cultura-sociedad</i>	53
7.2.1.2 <i>Dimensión Social de los ejes conocimiento-Pedagogía y cultura-sociedad</i>	130
7.2.1.3 <i>Dimensión educativa de los ejes conocimiento-Pedagogía y cultura-sociedad</i>	144
7.2.1.4 <i>Las dimensiones social y educativa del Eje Economía – Trabajo</i>	153
8. METODOLOGÍA	187
8.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	187
8.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	187

8.3. VARIABLES	188
8.4 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	188
9. LA PROFESIÓN, LA PROFESIONALIDAD Y LA LABORALIDAD EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: ESTUDIO DE CASO	189
9.1 UNIVERSO Y POBLACIÓN	190
9.3 SELECCIÓN MUESTRAL.....	191
9.3.1 Características de la muestra.....	191
9.3.2 Generalidades de la muestra.....	192
9.3.3. Características del Instrumento de Medición.....	194
9.3.4. Acopio y depuración de Información.....	195
10. ANÁLISIS DE DATOS. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	196
10.1 VARIABLE 1 PROFESIÓN. DESCRIPCIONES.	196
10.2. VARIABLE 2 PROFESIONALIDAD. DESCRIPCIONES	229
10.3. VARIABLE 3 LABORALIDAD. DESCRIPCIONES.....	248
11. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	272
11.1 CONCLUSIONES SOBRE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA, SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO.....	272
11.2 ESTUDIO DE CASO SOBRE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	279
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	284
12. ANEXOS.....	294
12.1 INSTRUMENTO DE MEDICIÓN.....	294
12.2 CUESTIONES ASOCIADAS A LA VARIABLE 1 PROFESIÓN (PORCENTAJE %).....	295
12.3 CUESTIONES ASOCIADAS A LA VARIABLE 2 PROFESIONALIDAD	295
12.4 CUESTIONES ASOCIADAS A LA VARIABLE 3 LABORALIDAD.....	296
12.5 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS ENCUESTADOS A LAS PREGUNTAS DE LA VARIABLE PROFESIÓN. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	297
12.6 VARIACIÓN PORCENTUAL SEGÚN LA ESCALA DE VALORACIÓN DADA A LAS RESPUESTAS ACERCA DE LA VARIABLE PROFESIÓN. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	298
12.7 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS ENCUESTADOS A LAS PREGUNTAS DE LA CATEGORÍA PROFESIONALIDAD. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	299
12.8 VARIACIÓN PORCENTUAL SEGÚN LA ESCALA DE VALORACIÓN DADA A LAS RESPUESTAS ACERCA DE LA PROFESIONALIDAD. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	300
12.9 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS ENCUESTADOS A LAS PREGUNTAS DE LA VARIABLE LABORALIDAD. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	301
12.10 VARIACIÓN PORCENTUAL SEGÚN LA ESCALA DE VALORACIÓN DADA A LAS RESPUESTAS ACERCA DE LA LABORALIDAD. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	302

1. Presentación

El tema seleccionado “La profesión de maestro en Colombia: perspectiva histórica, social y pedagógica” posee una vigencia significativa en las actuales condiciones políticas y sociales que vive el país. En el último período de gobierno se ha centrado el interés en el desarrollo de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, en el cual, el maestro es gestor eficiente de la excelencia educativa, por cuanto tiene una incidencia reconocida en el ámbito de los factores educativos que hacen posible la formación de ciudadanos, hasta el punto que se considera que de la calidad de su ejercicio profesional dependen en gran medida los resultados de excelencia educativa.

El estudio que se presenta permitirá establecer un correlato entre tres elementos considerados axiales que denominaré Ejes: El Eje Conocimiento-Pedagogía, el Eje Cultura-Sociedad y el Eje Economía-Trabajo, -asumidos desde las dimensiones histórica, social y educativa-, y la manera cómo, a partir de sus orígenes, han configurado un contexto del cual debe partirse para la comprensión actual de la profesión y la profesionalidad del maestro, y de las dificultades que la cultura presenta para leer en clave de profesión su rol, hasta el límite de no entenderlo como un profesional y reconocer su actividad solamente como un oficio.

Asimismo, el estudio también permitirá aportar las caracterizaciones correspondientes para los conceptos de profesión y profesionalidad del maestro, y fijar las condiciones prácticas para su definición hacia

el futuro, dándole a la última, especialmente, el carácter de espacio educativo y formativo.

La investigación proporcionará un “estudio de caso”, que permitirá utilizar los conceptos y categorías identificadas para la comprensión y afinamiento de la profesión y profesionalidad del maestro, su uso social y cultural, sus implicaciones políticas, educativas, laborales y económicas.

Dicho “estudio de caso” se centrará en la Universidad Pedagógica Nacional, institución oficial de ámbito nacional, -respaldada por la Ley como institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en materia de formulación de políticas educativas para las enseñanzas no universitarias-, y en la que, exclusivamente, se forman maestros que reciben el título de “Licenciado en...”, para laborar en los distintos niveles del sistema educativo colombiano.

El núcleo problemático a desarrollar será, pues, el de *Profesión y Profesionalidad del Maestro*, que demanda realizar un profundo análisis sobre las diversas interpretaciones históricas desarrolladas alrededor de estos tres ámbitos y sobre la evolución de los conceptos que a ellas atañen. Dicho análisis se aborda a través de los tres Ejes de reflexión ya señalados, en intersección con las dimensiones histórica, social y educativa.

2. Introducción

Esta investigación da cuenta de cómo se construyó históricamente la caracterización de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro en la sociedad colombiana, tomando como referencia los Ejes Conocimiento-Pedagogía, Cultura-Sociedad y Economía-Trabajo; y la percepción sobre la incorporación de esas características a los procesos formativos de la Universidad Pedagógica Nacional.

El estudio sobre el proceso de desarrollo de la profesión de maestro, así como sobre los contextos que han determinado la caracterización de su práctica educadora, constituyen un espacio de sumo interés para los estudiosos de la educación y de la Pedagogía, por ser necesaria una mirada crítica que sitúe el saber y el saber hacer del maestro en el ámbito de las modernas profesiones.

Esta investigación permitirá establecer, en los estudios sobre educación, el tema de la profesión de maestro como objeto de reflexión académica que se torna indispensable para garantizar el desarrollo de los componentes científicos, disciplinares, culturales y técnicos de los procesos de formación inicial de maestros. Así mismo, desde los ámbitos socio-culturales y socio-laborales del país, para contribuir al mejor desarrollo de los currículos actuales en las instituciones formadoras y al posicionamiento social, cultural y político de la profesión de maestro.

En tanto en cuanto la investigación somete a análisis el proceso de desarrollo histórico de la profesión de maestro, así como los contextos que han determinado la caracterización de su práctica educadora en el ámbito de la profesión, la profesionalidad y la laboralidad, se aportarán elementos de interés para los estudiosos de la educación y de la Pedagogía.

Se trata de desarrollar un estudio histórico, que permita liberar la comprensión de la profesión de maestro de los obstáculos epistemológicos, sociológicos y políticos desde los cuales se han hecho lecturas excluyentes, que sitúan al maestro en el ámbito de los artesanos (De Tezanos, 1985) y definen su actividad dentro de la comprensión de los oficios fundamentados en el saber instrumental. Mediante estos oficios la sociedad actual atiende necesidades básicas a partir de servicios laborales de naturaleza simple y formula los elementos estratégicos que permiten su reposicionamiento socio-pedagógico, sociocultural y socio-laboral.

A partir de los hallazgos se podrán obtener y sistematizar conocimientos históricos sobre la conformación de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad, a la vez que reconocer los núcleos conflictivos que han estado presentes en la conformación moderna de la profesión de maestro, y caracterizar los aspectos fundamentales que actualmente están presentes en su desarrollo profesional.

Mediante esta investigación se pretende aportar criterios para la identificación del espacio cultural, económico y social de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro, en las condiciones actuales de la sociedad colombiana.

Mediante la visualización de los aspectos y dimensiones de la profesión investigados, se enriquecerá el diseño de teorías y conceptos de formación científica, pedagógica y didáctica que ayudan a la renovación, innovación y desarrollo de los currículos de las instituciones formadoras y a su proyección profesional.

Se contribuirá a redefinir la profesión, la profesionalidad y la laborabilidad de los maestros, como grupo específico, poseedor de un saber propio y elaborado consistentemente, en las actualmente denominadas sociedades del conocimiento y en el contexto colombiano, aportando estrategias de formación y de promoción que favorezcan su reconocimiento y posicionamiento en el orden educativo, académico y cultural, como actores fundamentales en el desarrollo político y social, y precisando rasgos característicos claros, tanto del servicio docente, como de su significación y simbolización social, que permitan establecer su identidad y su lugar epistemológico, pedagógico, cultural, social y laboral.

3. Objetivos general y específicos

La investigación se propone realizar un estudio histórico-crítico, de la profesión de maestro en Colombia que permita poner de manifiesto las teorías, saberes, conceptos e interpretaciones que explican históricamente la caracterización de su práctica educadora.

El objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

a.- Describir la estructura de la profesión docente, su finalidad, articulaciones y situaciones críticas desde el orden social, laboral y pedagógico, teniendo en cuenta que en la modernidad el maestro surge como expresión nueva y distinta en el momento en que aparece la enseñanza simultánea y se produce la ruptura en los ejes que caracterizan la educación medieval.

b.- Establecer los componentes de la profesionalidad del maestro, entendida como la institucionalización del servicio docente, en las modernas profesiones y precisar la posición del saber pedagógico como saber fundante, en su ámbito formativo.

c.- Establecer las características propias de las modernas profesiones en el ámbito socio-laboral de Colombia, y desde allí, examinar históricamente la manera cómo esas características se hacen presentes o ausentes en la práctica específica de los maestros, en las comprensiones sociales sobre la educación, en las lecturas culturales, en la legislación laboral y, aun, en las normas del Estado.

d.- Realizar un estudio sobre el surgimiento del maestro en la sociedad colombiana, y caracterizar desde la historia de las prácticas pedagógicas cómo el maestro se constituye en sujeto de saber pedagógico y de políticas públicas en educación, y qué elementos contribuyeron a sus posteriores desplazamientos en las lógicas culturales, sociales y políticas.

e.- Describir las teorías, saberes y conceptos que subyacen a la práctica educadora y relacionarla con el desarrollo histórico de la profesión y con sus crisis de identidad y de identificación en la sociedad colombiana.

f.- Realizar un estudio de caso en la Universidad Pedagógica Nacional, que permita contrastar las caracterizaciones identificadas de profesión y profesionalidad del maestro con la propuesta formativa de dicha Institución.

En este sentido, los objetivos del trabajo buscan responder a preguntas tales como, ¿Qué constituye el campo de la profesionalidad del maestro? ¿Qué consecuencias trae la exclusión de la profesión del maestro del concepto de las modernas profesiones? ¿Qué hace que históricamente se produzca esta exclusión? ¿Qué relaciones existen entre profesionalidad y formación de maestros? ¿Cómo surgen históricamente estas relaciones? ¿Cómo la Universidad Pedagógica Nacional ha asumido la conflictividad entre maestro-profesión-profesionalidad y relaciones sociolaborales en la cultura colombiana?

4. Definición de términos

Para efectos de esta investigación, se utilizarán una serie de términos cuyo propósito y significado describimos a continuación.

Saber pedagógico: Como afirma Olga Lucía Zuluaga el saber pedagógico no es el nombre de ninguna teoría que reemplace la Pedagogía, la educación, la Didáctica, las ciencias de la educación o el currículo,

“decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. La adopción del término saber para la Pedagogía, busca que cualquier investigador de la educación se ubique en el conocimiento como si estuviera en un espacio abierto, desde el cual puede desplazarse y orientarse, desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios plurales que están en permanente intercambio entre sí. Esto quiere decir, que el saber no está localizado en el interior de las disciplinas sino en su exterior. El saber busca la línea del movimiento mientras que las disciplinas buscan y encuentran el reposo, la tranquilidad de los espacios fijos”(2003:15).

La categoría de saber pedagógico, se emplea para no asumir el de Pedagogía como un saber preexistente, formalizado, antes de toda mirada histórica, y permitir avanzar en un estudio crítico más allá de lo epistemológico, tal como ocurre con las ciencias naturales.

El saber pedagógico no se dirige a determinar el valor científico de la Pedagogía y su fundamento lógico sino que permite establecer puentes, caminos y encuentros con otros saberes y aun con disciplinas formalmente constituidas.

La categoría de saber pedagógico reemplaza la vieja noción de condiciones históricas, sociales y políticas que se usaba para explicar que los objetos se producen en una historia, un tiempo, un espacio y con relación a un problema. Estas condiciones generales, al tornarse mecánicas, abstractas, no ubican el lugar preciso donde surgen o emergen los objetos de conocimiento.

Esto explica que un concepto o un objeto se produce en unas condiciones de saber, es decir, ante todo en un campo abierto y plural y no en una disciplina.

Los objetos de la Pedagogía y de la educación no nacieron de estas disciplinas, sino que se produjeron en otras circunstancias y, seguramente, no tenían la finalidad que luego adquirieron en la disciplina.

El saber pedagógico opera como una herramienta que permite ubicar la mirada y sopesar los problemas más allá de lo que hemos formado. Responde más a las condiciones que explican lo que se va formando que a lo condicionado de las formaciones.

Por eso, no es una metodología de análisis sino una forma de entender el conocimiento, la ciencia y el concepto. Es en un espacio de saber en donde las teorías, las metodologías, las conceptualizaciones y conceptos sobre la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la instrucción adquieren sentido (Ibarra, 2004).

Cuando se aborda el estudio de la Pedagogía, desde la perspectiva de la historia de los saberes, no puede imponerse al análisis direcciones

ajenas a las de la propia formación discursiva, pero, a la vez, existen posibles abordajes para investigar el proceso efectivo de su conformación histórica que la hace asequible en mayor o menor grado al análisis epistemológico.

Esto sucede porque el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, comprende las prácticas de saber externas así como sus objetos, sus modalidades enunciativas y sus estrategias y, desde luego, consiste en un territorio de encuentro con otros saberes, ciencias o prácticas que pueden generar tensiones o posibilidades para la formación del saber, excluyendo visiones totalitarias o evolucionistas.

El trabajo de reconstrucción histórica exige siempre la pluralidad, y el arte del arqueólogo es el de forjar unidades en la pluralidad.

El saber pedagógico es una estrategia analítica, que ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconde un sentido oculto y profundo implícito e invisible.

El saber pedagógico no reconoce formas de saber, sin antes preguntarse como han sido producidas. Las disciplinas nos han enseñado que se conoce para saber; hoy sabemos que el saber explica el conocer. Hay que estar dispuestos a romper con la idea del conocer como reconocer. El saber explica que reconocer es una operación de poder.

El análisis del discurso de la Pedagogía como saber, lejos de buscar totalidades, más bien trata de intermediar entre las diferentes ciencias, identifica tensiones entre lo teórico y lo empírico y procura establecer diálogo entre la experimentación y las conceptualizaciones.

Enseñabilidad: En Colombia la enseñabilidad es entendida como un núcleo del saber pedagógico que integra las potencialidades de los conocimientos y valores para ser propuestos en discursos educativos, de tal manera que puedan ser aprehendidos por los sujetos que se forman tanto en su estructura teórico-conceptual como en su proyección práctica-procedimental. (MEN:1998).

La enseñabilidad se refiere a características de las ciencias y de los valores, a partir de la cual se reconoce que cada proposición, explicación, descripción o formulación, está preparada desde su matriz fundamental para ser enseñable, aportando las dimensiones de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad, que porta en sí misma según su naturaleza.

En las ciencias, la enseñabilidad se articula al proceso educativo como proposiciones que forman en el sujeto una comprensión, desde la cual se vincula el mundo mediante actos inteligentes soportados en procesos intelectuales desde la historia de las ciencias y desde la epistemología. A partir de la enseñabilidad, la Pedagogía y el maestro tienen la posibilidad de convertir las ciencias en potencial y en contenido de formación para los niños, jóvenes o adultos.

La enseñabilidad permite la articulación de los saberes y de las disciplinas producidos por la humanidad, en el marco de su

dimensión histórica, epistemológica, social y cultural a los contenidos y estrategias formativas en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. Apoya el desarrollo de las propuestas curriculares, los procesos de la didáctica, la evaluación y el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información, como elementos a través de los cuales la enseñabilidad de las ciencias y de los saberes se expresa en el ámbito educativo.

Educabilidad: Fundamentada en el antropocentrismo, heredado de los griegos y parte esencial de nuestra cultura occidental, designa la característica del hombre, de ser sujeto-objeto y destinatario de acciones educativas. Se entiende como la capacidad y necesidad humana que remite a diversas concepciones del hombre, que van desde considerarlo como objeto de un moldeamiento pasivo hasta considerarlo sujeto capaz de intervenir activamente en la construcción de su personalidad, su inteligencia y sus valores (MEN, 1998; Flores, 1998).

La educabilidad incluye el estudio y comprensión de las estructuras bio-psíquicas y socio-culturales de la persona, tanto en su aspecto individual como colectivo y exige que tales estructuras sean entendidas desde la perspectiva universal que caracteriza al hombre como especie y desde la perspectiva histórica y epocal de los hombres concretos.

El desarrollo actual del concepto de educabilidad, ha dado origen a campos de conocimientos especializados que se denominan Antropología Pedagógica, Psicología Pedagógica, y Sociología

Pedagógica, en los cuales se integran aportes de la Filosofía y de las ciencias empíricas sociales y humanas.

Diversos enfoques han contribuido a definir desde afuera lo que es posible como factor educable. Las tradiciones pedagógicas se mueven en torno a las comprensiones que ella suscita. Las hoy denominadas corrientes pedagógicas, lo son en virtud de los principios y la instrumentalidad educativa que se inspiran en concepciones diversas de la educabilidad. En su naturaleza está el fundamento ético de la práctica educativa que compromete al maestro y al sector educativo en su conjunto desde la *paideia* griega hasta nuestros días.

Profesional de la educación: Es la identificación sociolaboral, educativa y pedagógica, que asume la persona que se vincula a las diferentes actividades, procesos y sistemas que conforman el sector educativo en los modernos desarrollos de la sociedad y del Estado.

En el ámbito de las profesiones de la educación, adquiere particular importancia la profesión de maestro, a la cual hace referencia la presente investigación; sin embargo, no se excluye de las profesiones de la educación un conjunto de nuevas prácticas laborales, que de manera corporativa y sistemática han adquirido la misma fisonomía y estructura de quienes ejercen la profesión de maestro. Tal es el caso de los directivos de las instituciones educativas, de los administradores y directores de empresas culturales y de los técnicos de las nuevas tecnologías aplicadas al mundo de la educación

Formador de Formadores: Es el distintivo que damos a los maestros que conforman la comunidad académica de la Pedagogía, vinculados a

instituciones o procesos mediante los cuales se forman los maestros para el sector educativo en sus diversos componentes y modalidades. Los formadores de formadores se caracterizan por participar de manera personal o colectiva en la construcción de un discurso pedagógico y de ambientes educativos a través de los cuales se da formación inicial y educación continua a quienes son aspirantes o profesionales de la educación. Bajo su responsabilidad operan las propuestas curriculares, los espacios de validación y de reconocimiento académico, las dinámicas de investigación y de proyección social, tanto de naturaleza formal como no formal, que proponen el mundo educativo en su discernimiento y problematización como elementos para potenciar el desarrollo profesional de los sujetos interesados en ser maestros.

Práctica pedagógica: Es la actividad reflexionada e intencionalmente dirigida al desarrollo y perfectibilidad humana que es realizada por maestros o por instituciones educadoras, con el propósito de responder a los retos que plantean las sociedades, para ser afrontados con el concurso de la educación. Esta práctica implica educar para la vida y permitir a todos, sin excepción, que puedan hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación y adaptación crítica a las situaciones que plantea nuestra época.

Se propone, igualmente, educar para toda la vida, posibilitando la estructuración continua de mejores niveles de humanidad en las personas y grupos sujetos de educación.

La práctica pedagógica asume que el conocimiento es un bien decisivo para el desarrollo de las personas, por ende de los pueblos y de las

naciones y que trae como implicación la renovación de las concepciones y estrategias con las cuales hoy se orienta y practica la formación en todos los niveles del sistema educativo, el conocimiento escolar, el currículo, la didáctica y la evaluación (Ibarra, 2003).

Desde la práctica pedagógica, se pretende convertir la institución educativa en una institución abierta al mundo, que la comprometa explícita y efectivamente a articular la vida escolar con los problemas de la realidad y los valores que circulan en la sociedad y en la cultura particular de grupos y comunidades; con los mensajes de diversa índole a los que están expuestos los estudiantes en su vida cotidiana, permitiendo que el conocimiento escolar se re-cree y actualice permanentemente.

5. Componentes estructurales de la reflexión sobre la profesión de maestro:

A continuación se presentan los diferentes componentes conceptuales y metodológicos que permiten abordar, en el ámbito del saber pedagógico, la reflexión sobre la profesión del maestro.

Para efectos de su análisis, se han establecido tres ejes y tres dimensiones, a saber:

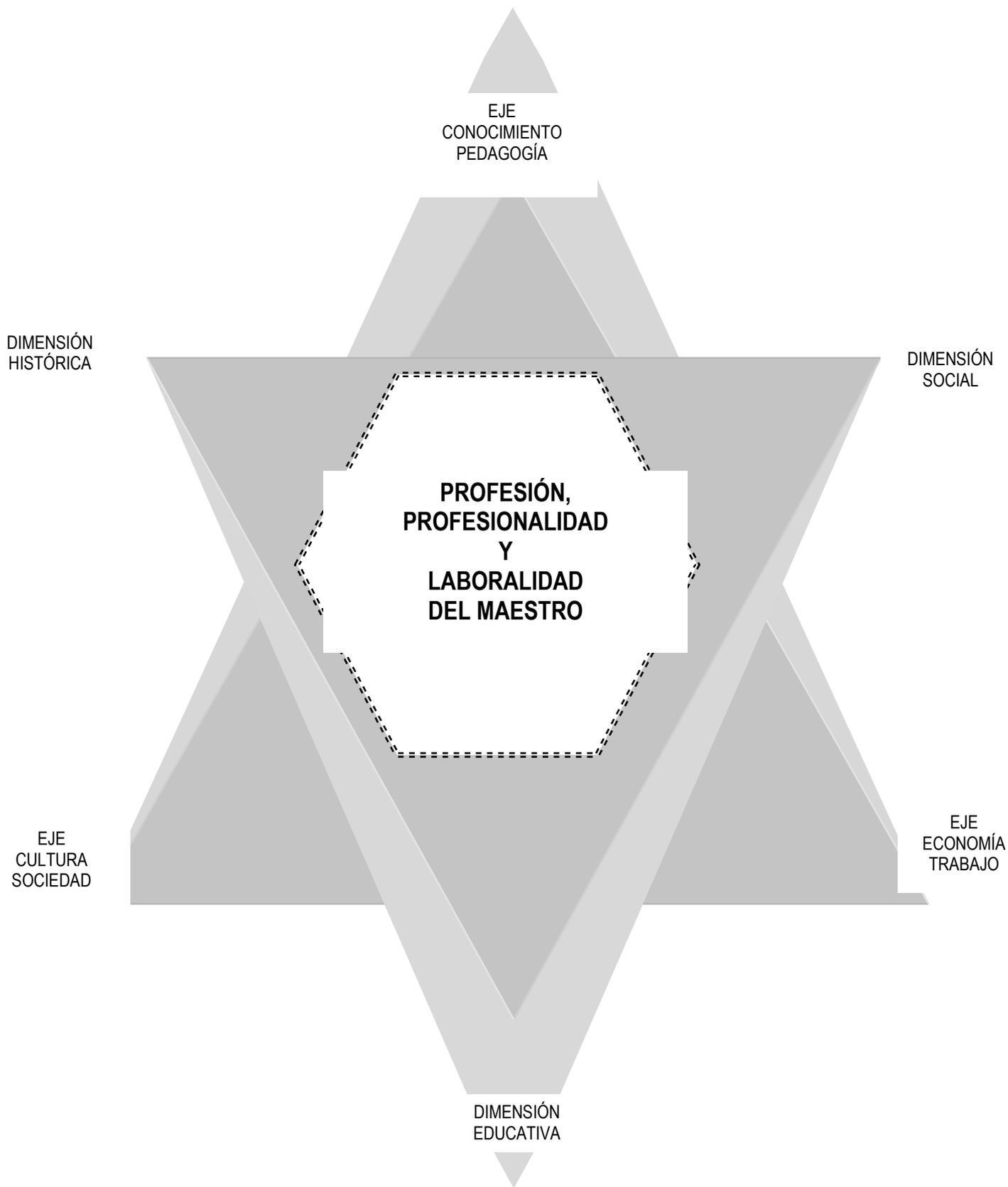
Los tres ejes son:

- 1.- Conocimiento-Pedagogía,
- 2.- Cultura-Sociedad,
- 3.- Economía-Trabajo.

Cada uno de los ejes de reflexión fue examinado desde las siguientes tres dimensiones: a.- Dimensión Histórica, b.- Dimensión Social y c.- Dimensión Educativa.

5.1 Diagrama de los componentes estructurales

En la Figura adjunta se muestran las interrelaciones e interacciones entre los ejes y las respectivas dimensiones sometidas a estudio.



5.2 Definición de los componentes de la estructura de análisis

5.2.1. El Eje Conocimiento-Pedagogía

Sitúa la profesión, la profesionalidad y la laboralidad del maestro en la perspectiva del uso social del conocimiento como instrumento de formación de sujetos y como activador de la tensión entre Pedagogía y ciencia, en torno al maestro como sujeto de la transformación de la ciencia en *saber pedagogizado*.

5.2.2. El Eje Cultura-Sociedad

Facilita la ubicación de la profesión, la profesionalidad y la laboralidad como práctica social y como proceso integrado al desarrollo de la cultura en la nacionalidad y en ese sentido como objeto de valoración y de significación. Este eje permite examinar desde el acontecer social, las comprensiones, tanto sobre el maestro como en el ejercicio de su rol y describir las transformaciones sobre la valoración de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad en el país y su efecto en la naturaleza de las mismas.

5.2.3. El Eje Economía-Trabajo

Aporta elementos para instalar la reflexión sobre la profesión, la profesionalidad y la laboralidad en la perspectiva de producción,

distribución y consumo de los bienes de la cultura y abordar el tema del maestro en torno a su rol como trabajador de la circulación del saber, en el marco de los modernos desarrollos de las empresas del conocimiento, en el contexto del mercado laboral y en su relación con los empleadores y con los responsables del servicio educativo.

5.3. Dimensiones

5.3.1. La Dimensión Histórica

Esta dimensión pondrá de manifiesto las raíces de la interpretación de la profesión, la profesionalidad y la laboralidad del maestro y su consiguiente evolución, así como una probable proyección; se aborda la revisión histórica de la profesión de maestro teniendo como referente los estudios realizados por investigadores de reconocida prestancia en Colombia y en Iberoamérica, para lograr identificar en las transformaciones de la enseñanza como práctica pública los elementos que progresivamente nos permiten configurar tanto la dimensión de la profesionalidad, como la dimensión de la laboralidad en el ejercicio de la profesión, a la vez que, examinar desde fuera la naturaleza y las transformaciones culturales que históricamente validadas constituyen el imaginario desde el cual es asumido el maestro como actor educativo.

5.3.2. La Dimensión Social

Esta dimensión analiza los contextos de influencia y determinación de las caracterizaciones de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad, a partir de la interpretación de las prácticas y estructuras institucionales, poblacionales, geopolíticas, gremiales, legales y normativas, de edad y de estrato socioeconómico en las cuales se ha desenvuelto históricamente el maestro.

5.3.3. La Dimensión Educativa

Esta dimensión refleja e identifica la práctica educativa de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro, a partir de un análisis epistemológico que permita entender la enseñanza como espacio pedagógico localizado en el ámbito del conocimiento y su articulación con la didáctica, así como la diversidad de relaciones con otras disciplinas y saberes que el maestro integra con el saber pedagógico como saber fundante de su propia práctica. En este mismo acápite se examinará la conflictividad que la profesionalidad y la laboralidad han tenido por las rupturas o imposiciones y descalificaciones que la enseñanza y la Pedagogía han experimentado en el desarrollo de las ciencias sociales y particularmente el trabajo se centra en aclarar la relación entre lo local y lo global para situar la amplitud explicativa de los conceptos pedagógicos.

6. Limitaciones

Esta investigación toma en cuenta datos históricos sobre el oficio y la profesión de maestro, reconocidos como información de alta calidad por su seriedad, fidelidad y objetividad, y asume datos de fuentes directas e información de primera mano para el análisis histórico, se apoya además en la historiografía de la educación que ha tenido un extraordinario desarrollo en los últimos tiempos y diversos autores como Jaime Jaramillo Uribe (1989), Javier Ocampo López (2001), Martha Cecilia Herrera (2000), Diana Soto (1998), Alberto Martínez y otros (2003) han coleccionado y desarrollado un análisis documental sobre los diferentes aspectos que comprometen nuestra reflexión. Sin embargo, la reflexión histórica se orienta solamente a la identificación y descripción de los aspectos que constituyen elementos fundamentales de nuestra propuesta metodológica.

Para los datos del estudio de caso, el tratamiento estadístico está limitado por la tensión que suscita el desarrollo de la universidad pública en Colombia, en la cual las posiciones políticas determinan la perspectiva de las respuestas a las encuestas aplicadas, de tal manera que la objetividad tiende a ser afectada por la posición política de los que responden, y en esta investigación, este factor no pudo ser objeto de control.

La tercera limitación tiene que ver con la posición de los implicados para quienes el debate sobre oficio o profesión no se visualiza como un aspecto programático de sus luchas sindicales y de sus desarrollos teóricos, dado que esta diferencia, aunque es visible en materia de políticas públicas, se subsume en otros temas como la evaluación de

maestros, y el proceso de exclusión que suscita una u otra concepción económicamente representa una amenaza explícita pero no es percibida de manera general por el gremio de maestros; razón por la cual el debate sigue siendo académico.

La cuarta limitación es que el tema de la profesión, la profesionalidad y la laboralidad, como conceptos diferentes, no tienen un significado en las culturas de formación por cuanto las instituciones formadoras han estado referidas más a la normatividad emanada del Estado, que a la construcción de una cultura que implique de manera radical un posicionamiento social de los maestros.

La quinta limitación se da cuando el ejercicio de la profesión pertenece a las tradiciones históricas y, por tanto, la Sociología de las profesiones en Colombia la ha visto más desde su carácter reproductivo que desde una propuesta para desarrollar futuros profesionales.

La sexta limitación se presenta cuando el maestro, como actor cultural transversal en unos tiempos o etapas del proceso educativo y especializado en otras, es percibido de diferente manera tanto en el campo de la cultura educativa como en el ámbito de la cultura social y la investigación enfatiza de manera directa en el campo educativo y no en el de la cultura social.

La séptima limitación es que el debate sobre la profesión pertenece al ámbito de la Economía o de la Sociología, y no de la Pedagogía, y por tanto, el discurso pedagógico que pretendemos avanzar es construido

como un discurso novedoso que debe ser objeto de contraste y de crítica para su validación.

7. Marco Teórico Conceptual

La construcción epistemológica de los campos, las teorías y los conceptos para un estudio pedagógico de la profesión de maestro no está claramente definida, por no haber sido este tema de interés de los estudiosos de la Pedagogía y por ser la profesión de maestro una estructura moderna que integra elementos generados en hechos sucesivos en el tiempo, pero no necesariamente pertenecientes a las mismas comprensiones sobre la educación, ni a un único discurso disciplinar.

Los constructos teóricos que a continuación abordamos, tienen que ver con expresiones del ser y del hacer del maestro, captadas en clave histórica, económica, social y política, por diversas aproximaciones intelectuales y disciplinares que entran a formar parte de un nuevo campo de la reflexión y que, en consecuencia, deben ser resignificadas a la luz del problema materia de esta investigación (Ibarra y otros, 2000).

Esta resignificación obliga a penetrar los aportes que las diferentes ciencias hacen al entendimiento de la profesión de maestro, desde la posición que se ha asumido de hacer viable el discernimiento sobre la acción y sobre el sujeto maestro, no sólo desde la perspectiva funcional de un nuevo actor social que emerge en unas condiciones históricas dadas sino, y ante todo, de una perspectiva compleja que

permita entender al maestro y a la profesión de maestro como un producto histórico de la sociedad colombiana, desarrollado al interior de una práctica identificable como práctica educativa cuyo elemento de historización estructural no solo sedimenta comprensiones del saber instrumental, sino que promueve posiciones y valoraciones que producen tensiones en las maneras como la sociedad y el mercado entienden y valoran el aporte productivo del maestro. Dicha historización permite aproximarse también a las maneras como el Estado normativiza los espacios económicos y sociales para dimensionarlos como espacios públicos de comprensión y reconocimiento.

El estudio sobre la profesión de maestro, desde el punto de vista teórico y conceptual, se asume como un estudio de la profesión en sí y de la profesión en relación. Para la identificación de la profesión en sí, se revierte sobre la comprensión dos vertientes fundamentales de racionalidad. Por una parte, la profesionalidad, la cual constituye un espacio pedagógico de discernimiento de la relación fundamental entre maestro y ciudadanía. Estos dos últimos conceptos se fecundan y se transforman de manera permanente. Por otra parte, la laboralidad, la cual constituye un espacio para entender los componentes materiales y la forma como desde la perspectiva trabajo, productividad, interés económico, se trasciende sobre la profesión para determinarle sus límites en una realidad, por demás cambiante desde las exigencias del mercado.

Así, la tensión entre profesionalidad y laboralidad permite situar la profesión de maestro en el ámbito educativo y dimensionarla desde las perspectivas pedagógica, cultural, científica y económica. Por otra

parte, dicha tensión permite tener una posición sobre los vacíos de visibilización y de comprensión que afectan de manera directa al ejercicio de la profesión de maestro.

7.1. Profesión, Profesionalidad y Laboralidad

El estudio sobre el proceso de desarrollo de la profesión de maestro, así como sobre los contextos que han determinado la caracterización de su práctica educadora en el ámbito de la profesionalidad, constituyen un espacio de interés para los estudiosos de la educación y la Pedagogía por ser necesaria una mirada crítica que sitúe el saber y el saber hacer del maestro en el ámbito de las modernas profesiones.

Considerado como oficio, el hacer del maestro genera, por una parte, un entrabe que produce crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad. Por otra, desestabiliza su lugar social, altera su valoración en la cultura e impide un posicionamiento claro de su ejercicio profesional, generando con ello confusiones en el rol, desconocimiento jurídico y económico, desdibujamiento académico y falta de claridad en la construcción social de la profesión.

El conflicto se presenta de tal manera que, por períodos históricos y según sus intereses, el estado, el mercado o la sociedad, pretenden desconocer al maestro, reemplazarlo o suplantarlo apoyados en diferentes argumentos, al interpretar su ejercicio profesional como una estructura vacía, de menor condición, que puede ser ocupada por otros profesionales, por los medios de comunicación, o las

llamadas nuevas tecnologías, o por la acción de otro tipo de instituciones y prácticas, sin que existan exigencias claras de un saber educativo y de un dominio sobre la Pedagogía como el saber propio de la enseñanza. Lo anterior produce una desubicación y una confusión social respecto a cómo situar laboral, cultural y políticamente al maestro en la sociedad colombiana y por ende cómo posicionar epistemológica e históricamente su saber.

En los últimos tiempos, en Colombia ha predominado la tendencia a descalificar la profesión del maestro y a desdibujar la profesionalidad desde los juicios severos de los estudiosos de las ciencias sociales, que han asumido el rol de investigadores de la educación y de la Pedagogía, desde las ciencias de la educación.

Este enfoque ha pretendido reducir el discurso pedagógico a expresiones y procedimientos de la Didáctica, y ha intentado esquematizar conductas, habilidades y destrezas que caracterizarían el ser del maestro, con el propósito de producir: a) esquemas de capacitación que de manera rápida permitan la circulación del conocimiento en estructuras estandarizadas. b) resultados comparables susceptibles de mediciones para la formulación de políticas públicas.

Desde las caracterizaciones de las ciencias de la educación, se responsabiliza a las instituciones formadoras de maestros de la burocratización de la formación y de la baja calidad de su ejercicio.

Con argumentos excluyentes, los seguidores de este enfoque, pretenden que cualquier profesional, por poseer conocimientos

generales o específicos, puede enseñar, suscitando con ello al interior de las dinámicas del Estado, una propuesta nueva de escalafón docente (Decreto 1278 de 2001) que reduce el significado de la profesión y que niega al maestro el reconocimiento social y cultural de su participación activa en el redescubrimiento permanente de su saber y su hacer pedagógicos desconociendo su aporte a la transformación de la enseñanza y de la sociedad.

De esta manera el espacio social de la práctica del maestro es entregado en forma abierta a todos los que quieran vincularse al ejercicio de la enseñanza (Decreto 3238 de 2004 del MEN; Decreto 42 55 de 2004 del MEN), sin ningún miramiento por el saber del maestro como sujeto de saber pedagógico, generando así, la minusvaloración de su profesionalidad, la pérdida de la singularidad de la laboralidad y el desconocimiento de su contribución a la transformación de su propia profesión a partir de una práctica especializada y una reflexión rigurosa sobre ella. Lo anterior ocurre ante el silencio de las distintas instituciones sociales, que deberían velar por la defensa del ejercicio de la profesión, dejando este espacio únicamente a la actividad gremial de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) que desde el punto de vista sindical asumió una posición de denuncia.

El aislamiento del maestro, y la fractura de los grupos que ejercen la profesión entre los que poseen formación pedagógica y los que no, aumentan la desestabilización cultural de la profesionalidad y pervierte el proceso histórico mediante el cual el país ha configurado los elementos básicos de una profesión, cuyo fundamento es la Pedagogía.

El conflicto se podría resolver si existiera claridad sobre la profesionalidad y laboralidad en la profesión del maestro, y si se pudieran establecer los vacíos que afectan las construcciones culturales del espacio social del maestro, a la vez que las carencias y alteraciones que están en las estructuras de las instituciones en las que se soporta el ejercicio de dicha profesión.

7.1.1. El concepto de profesión

Las teorías sobre el origen de las profesiones, proponen dos puntos de partida: *la ocupación* como gestora de un saber especializado que se realiza laboralmente, y *el control de los servicios*, como espacio de reconocimiento.

Algunos sociólogos (Oricoechea, 1999) afirman que las teorías ocupacionales plantean que las ocupaciones dieron históricamente cabida a la creación de las profesiones a partir del momento en que la división social del trabajo se apartó de los criterios particularistas y adscriptivos asociados a estructuras laborales en el seno de la familia, de la tribu, de la casta, y del estamento, para insertarse como estructuras laborales en economías monetarias y de mercado. La modernidad y el capitalismo contribuyeron significativamente a perfeccionar su carácter de estructura social, como lo afirma William Form (1976) en su artículo *Ocupaciones, profesiones y carreras*. En el contexto del capitalismo y por referencia a la producción laboral y al desarrollo económico adquirieron su actual fisonomía.

El desarrollo sobre el control como origen de las profesiones lo propone Max Weber (1964) al plantear que el desarrollo de las profesiones no se debe tanto al desarrollo de los mercados ocupacionales sino a la búsqueda de control de los servicios por parte del principado patrimonial al querer garantizar la cobertura de dichos servicios mediante la organización litúrgica de los mismos.

El concepto de liturgia deviene del vocablo griego *leiturgia* que significa servicio público y que occidente incorporó para expresar las conductas, las normas y los símbolos estandarizados al servicio del culto.

Para el caso, Weber se refiere a la expresión litúrgica para denotar que existieron organizaciones de carácter litúrgico en torno a las ocupaciones que, si bien no se desarrollaron exclusivamente dentro del señorío patrimonial, fue dentro de esa estructura donde lo hicieron con mayor frecuencia y en consecuencia gestaron la idea de control corporativo sobre los servicios.

A partir de la experiencia litúrgica los grupos ocupacionales tienden a buscar el control de su conocimiento y habilidad técnica. Posteriormente se separan oficios de profesiones en la medida en que éstas mantienen el control sobre el conocimiento en que se funda la experticia y aquéllos mantienen el control sobre los dominios técnicos mediante los cuales se realizan las acciones del servicio.

Es importante subrayar que los oficios condensan o agrupan las habilidades prácticas que surgen de una rutina laboral y las profesiones se fundan en un conocimiento abstracto que surge de una

familiaridad con un cuerpo de conocimiento, de tal manera que el control de la ocupación equivale al control del conocimiento sobre las técnicas o procedimientos.

La profesión como ocupación promete un medio estable de vida y un estatus socialmente reconocido, pero es a su vez influenciada por la necesidad de producir nuevos conocimientos que perfeccionen el servicio al cual se aplican. Por esta razón, aunque separadas de los oficios, por las razones del control se articulan con ellos en la medida en que el saber técnico se alimenta en forma sistemática del saber científico hasta el punto que el profesional borra los límites con el artesano y dimensiona su hacer técnico integrado a su conocimiento específico en el contexto de la modernidad.

Por otra parte, el desarrollo capitalista aceleró la división social del trabajo en la medida en que los avances científicos y tecnológicos fueron incorporándose a los procesos productivos y de organización y en gracia a estos desarrollos las profesiones se distanciaron de los oficios, se diferenciaron en términos de estatus social para adquirir una nueva posición frente al conocimiento y frente a la tecnología que exigen nuevas pericias dejando para los oficios el control técnico fruto de la experiencia empírica y heredero de la tradición.

La técnica como “saber hacer” adquiere relevancia y ponderación en el ámbito de las profesiones y los oficios se relegan a los saberes ancestrales. En la actualidad los oficios se marginan socialmente y se posicionan como espacios de saber ocupacional no cualificado, dando así estructura a una escala social ocupacional en la cual predominan diferencias sociales por razón del trabajo.

La Sociología de las profesiones ha distinguido tradicionalmente entre profesiones liberales y profesiones burocráticas, a las cuales se ha buscado homologar al profesorado. Las primeras, siguiendo a Fernández Enguita (2002), se caracterizan por el desarrollo autónomo de su actividad en el mercado, su formación universitaria prolongada, su organización corporativa autónoma (más bien al margen de los sindicatos clasistas), ventajas socioeconómicas y sociolaborales notables y la posibilidad de mantenerse en grupos más o menos autorregulados. Las profesiones burocráticas, por su parte, no se basan ni en el ejercicio autónomo ni en el mercado, sino en el Estado, y no son por ello menos profesiones que las liberales. La licencia y el mandato no residen, en este grupo de profesiones, en el individuo, sino en la organización.

Las profesiones se configuran como grupos ocupacionales de organización colegial que controlan la adquisición y la aplicación de un cuerpo de conocimientos técnicamente especializados y sistemáticamente adquiridos de modo general a través de un largo proceso de entrenamiento, los cuales por efecto de los privilegios que dichos grupos ocupacionales han adquirido, se conservan y promueven mediante las instituciones educativas que acreditan su capacitación para el ejercicio profesional por delegación del Estado que les confiere mediante un título el monopolio de su ejercicio, razón por la cual adquieren un estatus y se expresan como grupos estamentales (Schön, 1992).

Cada profesión desarrolla sus actividades con base a una jurisprudencia o área de competencia y el control sobre estas jurisdicciones es determinante de la Historia y desarrollo de las

mismas en la modernidad, hasta el punto que rastrear su desarrollo en las sociedades modernas toma como criterio las luchas por establecer las jurisdicciones de cada una de ellas en las cuales se señala no solo el ámbito político sino también el ámbito económico, cultural y social de las mismas.

En el siglo XIX, según Harold Perkins (1987), se inaugura el desarrollo de las profesiones modernas por medio de la fusión de ocupaciones vecinas y de la creación de escuelas universitarias. Las profesiones iniciales estaban no obstante en la periferia del nuevo orden económico mundial creado por el capitalismo. El desarrollo de las profesiones modernas en una etapa posterior, se da sobre la base de la diferenciación de áreas de jurisdicción más que sobre la base de su fusión.

A finales del siglo XX, se puede identificar con claridad, a través de los conflictos que suscitan las normas que definen la legitimidad de las prácticas profesionales, los grandes temas problemáticos que el ejercicio de las mismas suscitan al orden político y los aspectos jurisprudenciales que resuelven dichos conflictos. En todos ellos se puede identificar el límite del ejercicio profesional y los aspectos que colindan con dicho límite en los ámbitos de su incidencia laboral (Ibarra, 1999).

El concepto de profesión en la presente investigación, por su parte, referencia el ejercicio de sujetos que, a partir del conocimiento científico, ético y estético, realizan un control corporativo de los servicios que caracterizan la educación. Este control corporativo es fundamentalmente buscado como control del conocimiento, y de las

habilidades técnicas, pero igualmente como construcción de identidad desde los ejes conocimiento-Pedagogía, economía-trabajo y cultura y sociedad, para posicionarse en el espectro de las modernas profesiones (Ibarra, 2001).

Al referirnos al control corporativo sobre el conocimiento y sobre las habilidades y las destrezas, se pretende plantear la forma como cada uno de los profesionales se articula en un orden legitimador de su especificidad profesional, con su respectiva estructura jerárquica.

Esta estructura permite dar cuenta ante la sociedad de quiénes son sus miembros, a la vez que legitima el tipo de conocimiento, de técnica o de procedimiento que, aplicado al servicio profesional, permite establecer la identidad propia de cada profesión y de cada profesional, según el nivel de su desarrollo.

Para el caso de la educación, el control corporativo se ha ejercido en Colombia, a través del escalafón docente (Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2001) y de las Juntas de Escalafón, instrumentos a través de los cuales, el maestro se registra como profesional mediante los títulos adquiridos y se promueve en forma sistemática en los diversos niveles, mediante los requisitos que ordenan la estructura de una carrera profesional.

En la actualidad, para la Educación Básica y Media, existen dos tipos de escalafón, el primero promovido según el Decreto 2277 de 1979, que establece 14 categorías en forma ascendente, siendo la más importante la categoría 14; los requisitos allí establecidos formulan

los contenidos tanto de orden teórico conceptual, como de orden práctico que acreditan las diferentes escalas.

El segundo escalafón fue establecido mediante el Decreto 1278 de 2001 en el cual se establece una estructura con 3 niveles y 12 grados, 4 grados por nivel, en un esquema centrado en la evaluación permanente de los maestros para sus respectivos ascensos a través de exámenes, que una vez presentados y aprobados, le permiten ascender progresivamente. Este escalafón no acepta el ascenso de un nivel a otro si no existen cupos en el siguiente nivel, por lo cual tiende a un represamiento en los niveles inferiores, hasta tanto, los del último nivel egresen del sistema.

Para la Educación Superior se estructuró, mediante el Decreto 1279 de 2001, una propuesta de escalafón que establece las categorías de profesores auxiliares, asistentes, asociados y titulares, y establece como mecanismo de promoción interna la producción académica de cada maestro y da a cada Universidad la autonomía para el nombramiento de una comisión que haga seguimiento y control al desarrollo de la profesión docente.

7.1.2 La profesionalidad del maestro

El correlato de la profesión en los ámbitos sociales y culturales, lo constituyen por una parte las expectativas del servicio al cual se adscriben y por otra, la estructura legal en la que se apoya su ejercicio. Desde el punto de vista de las expectativas, lo que fluye en las dinámicas sociales tiene que ver por una parte con el desarrollo

del conocimiento científico como discurso hegemónico de la modernidad, que aporta a la cultura nuevas teorías, nuevos conceptos y nuevas tecnologías, así como nuevos enfoques de pensamiento y nuevas lecturas ideológicas. Lo anterior, exige recontextualizar lo que se asume como conocimiento y tecnología corporativa para cada profesión. Por otra parte, la estructura corporativa propone procesos innovadores sobre el ejercicio de la profesión a partir de las nuevas teorías y conceptos o simplemente como resultado de su permanente confrontación con problemas prácticos leídos en clave de eficiencia o de eficacia.

Estas dos dinámicas generan un espectro de significación social, en cuyo límite está la estandarización que establezca los aspectos, conocimientos, fines, tecnologías y procesos que deben ser atendidos por los profesionales de cada una de las profesiones y las innovaciones que deben ser incorporadas a la tradición del conocimiento corporativo como forma de actualización de la práctica profesional.

El espectro legitimado y compartido por las comunidades académicas como responsables de la formación profesional, y comúnmente aceptado por la corporación de profesionales como criterio del ejercicio laboral, y como responsabilidad pública, es identificable y describible como profesionalidad.

Para la presente investigación, la profesionalidad será entendida como la significación social desde la cual se identifica el rol del maestro, se reconoce y se establecen los aportes de la ética, las ciencias y la tecnología en su formación, se determinan las finalidades sociales,

políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones que soportan su reconocimiento y desarrollo, y se define la manera como la sociedad legitima su ejercicio profesional.

Desde el punto de vista de las expectativas del servicio, la profesionalidad del maestro en Colombia hoy, se debate entre las insistentes exigencias del eficientismo, resultado de la implicación tecnicista del pensamiento político neoliberal (que preferiría reducirlo a la estructura de obrero calificado, con jerarquía de productividad y que ordena a la escuela como empresa productora de individualidades básicas), por una parte, y por otra la insistencia y exigencia de la sociedad civil de contar con su labor para promover la formación de sujetos integralmente educados, socialmente responsables y críticamente posicionados.

El desdibujamiento actual de la profesionalidad del maestro en el mundo de las expectativas del servicio, es el resultado de la descalificación del saber pedagógico como saber fundante de la práctica educativa y la prescindencia del conocimiento pedagógico en las políticas públicas relacionadas con su ámbito profesional por parte del Estado como el mayor contratista de maestros existente en el ámbito nacional.

El desconocimiento de la Pedagogía como saber específico del maestro conlleva a fijar posiciones respecto a quienes pueden ejercer la profesión y permite que cualquier profesional pueda hacerlo. Este hecho propone la pérdida de la identidad profesional del maestro, en la medida en que su expresión corporativa de control sobre el saber

enseñar, su construcción lógica y epistemológica como saber corporado, dejan de tener visibilidad y sentido laboral y desaparecen.

Desde la perspectiva de la estructura legal, tanto las normas y leyes como las políticas eficientistas y las comprensiones administrativistas en el desarrollo de la profesión, pretenden por todos los medios ubicar al maestro solamente por referencia a los saberes disciplinares y al conocimiento científico y apoyarse exclusivamente en la didáctica como saber instrumental de la Pedagogía susceptible de ordenarse explicativamente desde las propuestas de las llamadas ciencias de la educación. En ese contexto, un conjunto de procedimientos y técnicas son valorados a un nivel que no corresponde, desconociendo el de saber pedagógico.

Así las cosas, en la sociedad actual, desde la cual el conocimiento se corporativiza a través de la profesión, visibilizándose como saber propio y específico en el que se fundamentan los servicios de la educación, no es posible consolidar profesionalmente al maestro ni definir con claridad su ejercicio profesional, el cual se reduce a la simple comunicabilidad del conocimiento y de la información, dejando por fuera la finalidad de perfectibilidad humana que caracteriza la práctica educativa, como función formadora en lo social.

7.1.3 La laboralidad del maestro

El concepto de laboralidad se ha asumido como lugar de la reflexión sobre la profesión de maestro, que tiene su eje fundamental en la economía, por ser las prácticas económicas altamente determinantes

de la ponderación y valoración del trabajo social y de su retribución en el ámbito de las sociedades capitalistas.

La laboralidad permite establecer las lecturas desde el orden económico para entender elementos constitutivos de la profesión de maestro desde los intereses y criterios de mercado que presionan y ordenan el ejercicio de la profesión y la formación profesional. Por otro lado permite comprender el efecto de dichos criterios o intereses en la relación profesión-oficio, como tensores de una valoración social en la que se incluye o se excluye a través del salario, el rol, la organización económica y administrativa, la lectura de mano de obra, de servicios, etc. A la vez permite entender estos últimos, como elementos tributarios de una comprensión sobre la profesión de maestro, directamente relacionada con su aporte productivo y su rendimiento económico al producto interno bruto de la sociedad.

Desde el punto de vista de la laboralidad, muchos rasgos de las sociedades dependen del funcionamiento sin tropiezo de las profesiones.

Laboralidad se puede entender como un conjunto de roles ocupacionales, esto es, roles en los que las personas a las cuales incumben, desempeñan ciertas funciones valoradas en la sociedad en general, y mediante estas actividades, es típico que se ganen la vida.

En otros términos, la laboralidad expresa todos aquellos aspectos que definen conductas mediante las cuales el hombre transforma la realidad en algo para sí y para otros, mediante la creación de un bien o de un servicio considerado como tal por la sociedad en que se

inserta. Al definirse la laboralidad como conductas propias de transformación desde la lógica del proceso-producto, se constituye en la esencia del trabajo humano en el marco de las modernas sociedades. Para el caso de la profesión, la laboralidad constituye la síntesis entre dos procesos dinámicos: por una parte, el conocimiento científico y tecnológico y, por otra parte, la ética, la estética y las conductas que hacen posible que mediante el trabajo, la subjetividad del hombre se convierta en objetividad de los bienes y de los servicios que crea.

Así pues, la laboralidad es causa y potencia de la creación de valores y, por tanto, objeto de intereses económicos, controlados directamente por el mercado, aunque no en forma total.

En tanto la laboralidad singulariza la práctica, exige un posicionamiento sobre aquello que es el producto al cual se aplica, lo cual para el caso de los maestros lo constituye la enseñanza y la educación. Por esto, para la profesión de maestro la laboralidad define las potencialidades que se gestan en un sujeto cuya misión es enseñar y educar.

En la modernidad una de las definiciones de educación que más éxito ha tenido es la desarrollada por Durkheim, dice el autor que educación es: “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las todavía inmaduras para la vida social, y tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de disposiciones físicas, intelectuales y morales que le exigen tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio especial al que cada niño es particularmente destinado” (1996).

En esta definición, Durkheim pretende superar la definición de Kant, para quien la educación consiste en “desarrollar en cada individuo toda la perfección de que sea susceptible” (Kant, 2004). Durkheim considera esta definición como demasiado abstracta ya que dada la división del trabajo social cada uno está obligado a un quehacer social estricto y especializado.

Durkheim introduce la necesidad de la especialización en la formación educativa aun persiguiendo en cada caso la armonía perfecta de todas las facultades humanas como objetivo supremo de la educación. El rechazo fundamental de este autor es el postulado de una educación ideal válida para todas las épocas y lugares, y, por consiguiente, separada, extraída artificialmente de todas las instituciones sociales con las que el sistema educativo ha ido lentamente gestándose. En este sentido educación es diferente a socialización.

Por su parte, la enseñanza es entendida en tres estructuras diferentes. Primero, como la transmisión de conocimientos, teorías, conceptos, habilidades y destrezas, de alguien que sabe a alguien que no sabe, mediante la comunicación intencionada para transmutar el saber y suscitar en el sujeto que aprende apropiaciones intelectuales y técnicas susceptibles de medir y evaluar.

Segundo, la enseñanza como el conjunto de prácticas, conocimientos, intereses, significados y símbolos que constituyen el espacio de la relación en la que quienes enseñan y quienes aprenden conforman una comunidad de saber.

Tercero, la enseñanza como una función cultural mediante la cual se reproduce el ser, el saber y el comunicar de una sociedad en el ámbito de la cultura, la ciencia y las tecnologías, a través de procesos gestados en empresas culturales impersonalizadas.

La laboralidad, referida entonces a la educación y la enseñanza como sus productos, está conformada por roles, entendidos como la conducta que se espera de una persona como miembro de un estatus particular. Si todo rol abarca el conjunto de valores y aspiraciones de un puesto peculiar en el seno de un sistema social, para estudiarlo habrá que hacerlo desde una doble perspectiva: la del que ocupa el puesto y la de los que se relacionan con él. Por tanto, en la idea de rol, hay implícita una imagen de sí mismo y una imagen pública.

El maestro, igual que cualquier otro miembro de la sociedad representa numerosos papeles o roles de acuerdo con las distintas posiciones que ocupa tanto en su vida particular y privada como en su vida pública y profesional. En el maestro se da la circunstancia de tener que cumplir con una complicada y larga serie de papeles relacionados tan solo con su ocupación, con las funciones que desempeñan y que se constituyen fundamentalmente en torno a la transmisión de conocimientos y a la valoración espiritual.

Se halla situado entre dos mundos: el de los estudiantes, y el del adulto, teniendo que actuar como mediador entre el presente y el futuro, responder a las exigencias planteadas por sus estudiantes y tratar de conciliarlas con los deseos y expectativas de sus padres, cuidando al mismo tiempo que ambos armonicen con las necesidades de la sociedad.

El rol del profesorado hay que situarlo dentro del contexto general en el que transcurre su labor, para poder llegar a entenderlo. Este contexto es el sistema educativo formal, y más concretamente el centro educativo, como organización que tiene sus fines e impone la conformidad con ellos. La escuela como organización y el sistema educativo formal son parte del sistema social; no son realidades únicas a las que se puede analizar de modo unilateral. Son realidades cuestionables desde dentro y desde fuera, con objetivos a cumplir, en continuo replanteamiento.

7.1.4 Tensiones profesión-profesionalidad

La profesión y la profesionalidad como expresiones del servicio prestado por individuos especializados y legitimados socialmente, mutuamente se tensionan y se fecundan. La profesión como garante de la tradición, exigida por el carácter litúrgico de su fundación se apoya de manera sistemática en las formas propias validadas y reconocidas por las jerarquías corporativas. Por su lado, la profesionalidad sistemáticamente cuestiona a la tradición desde la perspectiva de los nuevos conocimientos científicos, los nuevos experimentos y descubrimientos que alimentan el desarrollo de la ciencias y de la tecnología y desde los nuevos problemas humanos y sociales que resultan de la evolución histórica y cultural.

Las tecnologías como concreciones de la aplicación del conocimiento científico a la solución de problemas humanos, constituyen hoy por hoy uno de los procesos más acelerados del desarrollo humano, y a la

vez que replantean los esquemas y las conductas de los servicios profesionales, generan nuevas y distintas formas de significación en el ámbito cultural, científico y técnico. El mundo de la ética y de la estética se transforma y genera nuevos imaginarios desde los cuales se suscitan nuevas exigencias, nuevas preguntas y se exigen nuevas respuestas que afectan en forma directa el ejercicio profesional. Esta dinámica entre tradición e innovación profesional se da por referencia a la perfectibilidad del servicio, punto desde el cual se legitima la excelencia profesional.

Desde un orden lógico, y por ser la profesión el control corporado del conocimiento y las habilidades específicas para la prestación de un servicio reclamado socialmente, tiene en su propia dinámica la capacidad de identificación del conocimiento y de la técnica que le es específica, de su acumulación histórica, tiene también el sentido de su origen y la memoria sobre los cambios producidos en sus propuestas conceptuales, teóricas y prácticas, de la misma manera guarda los cambios en los procedimientos y tecnologías específicos y la historia de las entidades e instituciones que le han permitido establecer relaciones con el Estado, con el mercado y con la sociedad civil.

Por su parte, la profesionalidad como imaginario colectivo del servicio profesional, estructura las propuestas desde las cuales la sociedad exige la perfectibilidad del servicio y realiza los reconocimientos jurídicos, económicos y sociales a los profesionales y a las profesiones. En tal sentido, dentro de su seno, este campo simbólico permite el debate entre lo que debe ser y lo que se pretende que sea la expresión de identidad de una profesión.

Para el caso de los maestros en este ámbito de la profesionalidad el tema fundamental de discusión está dado por el juicio severo que la cultura eficientista pretende marcar a la escuela como lugar por excelencia del maestro y a las prácticas del maestro referidas al producto social medido en términos de títulos, de grados y de coberturas, y no tanto en términos de procesos y de medios, en los cuales se define la naturaleza de la excelencia educativa.

Este debate se presenta fundamentalmente en la universidad, por ser la entidad reconocida por el Estado como formadora de profesionales y la estructura más importante para el desarrollo de la investigación científica y técnica de los últimos tiempos.

A continuación abordamos el tema de concepto de maestro para ubicarnos respecto de la profesión, la profesionalidad y la laboralidad del maestro en Colombia.

7.1.5 El concepto de maestro en la tradición educativa colombiana

La tradición anglosajona ha definido la práctica de la enseñanza y sus implicaciones socioculturales como “educación”, y a quienes realizan la función de enseñar los ha identificado como educadores o como profesores, enseñantes (teacher) según traducción literal. La tradición alemana por su parte define la misma práctica como “Pedagogía”, y a quien se responsabiliza de la función formadora, lo identifica como pedagogo.

En nuestra experiencia educativa nacional, las dos tradiciones han tenido notable incidencia en el desarrollo de la institucionalidad educadora, en los enfoques pedagógicos y didácticos, en la administración académica y curricular, de tal manera que han modificado en forma notable la naturaleza de la educación heredada de España y han transformado su realidad, permitiendo el surgimiento de nuevas características y de nuevos matices en la cultura de lo educativo y, así mismo, en el ejercicio de la actividad del maestro.

El término más reconocido en el ámbito nacional, para quienes se dedican a la educación es el de *maestro*; sin embargo, existen otros vocablos como el de docente, profesor, licenciado, formador, guía, educador o tutor, que aportan elementos que no competen a la presente investigación porque no aportan cambios substanciales a la significación que tiene el vocablo maestro y que, más bien, hacen referencia a prácticas enunciativas y discursivas propias de los distintos niveles del Sistema Educativo. Para la presente investigación se utiliza el término maestro.

La actividad del maestro se puede rastrear en la antigüedad, mediante el seguimiento a las prácticas educativas que sirvieron de base al desarrollo de las culturas antiguas. Para el estudio que nos ocupa, esta caracterización sólo será tomada en cuenta en la medida en que denota las topologías y procesos originarios del mundo griego y latino y su incidencia Secundaria y mediada por la colonización española en Iberoamérica; nuestro interés particular se centrará en rastrear en el ámbito de la modernidad los elementos que confluyen a la

caracterización de la profesión de maestro y en percibir e identificar la manera como se inculturán dichas prácticas y emergen en la vida social de los colombianos.

7.2. Ejes de análisis en las dimensiones histórica, social y educativa

7.2.1 Los ejes Conocimiento-Pedagogía, Cultura-Sociedad y Economía-Trabajo en la conformación de la profesión y de la profesionalidad del maestro: una propuesta histórica, social y educativa

Como ya se explicó, estos ejes permitirán situar la profesión y la profesionalidad del maestro en tres perspectivas:

- a. El uso social del conocimiento como instrumento de formación de sujetos y como activador de la tensión entre Pedagogía y ciencia, en torno al maestro como sujeto de la transformación de la ciencia en saber pedagogizado.
- b. Como práctica social y como proceso integrado al desarrollo de la cultura en la nacionalidad.
- c. Como proceso de producción, distribución y consumo de los bienes de la cultura y como una forma de entender al maestro en torno a su rol como trabajador del saber en el marco del desarrollo de las empresas del conocimiento.

Por su especificidad y desde una perspectiva más metódica que epistemológica, se presenta en este informe, en su orden, primero, la dimensión histórica de los ejes conocimiento – educación y cultura – sociedad; segundo, la dimensión social de estos ejes y tercero, la dimensión educativa de los mismos. Por último, y cambiando el orden de la presentación, se desarrollará el eje economía – trabajo, desde las dimensiones educativa y social.

7.2.1.1 Dimensión Histórica de los ejes conocimiento- Pedagogía y cultura-sociedad

7.2.1.1.1 El maestro en la modernidad

En la modernidad el maestro surge como expresión nueva y distinta, en el preciso momento en que aparece la enseñanza simultánea y se produce la ruptura en los ejes que estructuran la educación medieval. Estas rupturas se pueden percibir al analizar categorías fundamentales del proceso educativo a saber: el lugar de la enseñanza; el tiempo de enseñanza; contenidos de la enseñanza; los métodos y formas estratégicas de la enseñanza; el uso social del conocimiento; el reconocimiento social del proceso; el rol del maestro; exigencias sociales para el ejercicio del rol de maestro y las compensaciones sociales a los servicios prestados por el maestro.

CATEGORÍAS
FUNDAMENTALES
DEL PROCESO
EDUCATIVO

- Lugar de la enseñanza
- Tiempo de la enseñanza
- Contenidos de la enseñanza
- Métodos de la enseñanza
- Uso social del conocimiento
- Reconocimiento social del proceso
- Rol del maestro
- Exigencias sociales para el cumplimiento del rol del maestro
- Compensaciones sociales a los servicios prestados por el maestro

Con el surgimiento de la llamada educación simultánea, el maestro dejó de ir a la casa del estudiante, para atender de manera personalizada e individualizada el servicio a la enseñanza, y asistió a un lugar de encuentro con los estudiantes: la Escuela, a la cual ellos asisten con el propósito de aprender y él con el propósito de enseñar dentro de nuevas lógicas de configuración de la práctica educativa, con un reconocimiento por parte de la comunidad, que no sólo avala lo que allí acontece sino que lo reclama como un derecho.

En la escuela se ordenan grupos de estudiantes conforme a saberes homogéneos y un solo profesor atiende a un grupo de estudiantes en una nueva estructura de comunicación en la que se dan procesos mediante los cuales se espera que simultáneamente aprendan contenidos previamente establecidos, de los que el maestro se responsabiliza como criterio de acumulación y de entrega y como garante de la comunicabilidad y validez de los mismos.

Por otra parte, el desarrollo de la figura del maestro, ligado a la aparición de la escuela moderna, se dio sobre la base de tensiones estructurales relacionadas con la formación ciudadana y la generación de procesos masivos de difusión del conocimiento. Tales tensiones remitían al problema sociopolítico de mantener congregados en una misma aula, simultáneamente, a muchos niños y jóvenes, durante un tiempo sostenido, y por otro, al problema propiamente pedagógico y didáctico de la enseñanza y de los saberes que se esperaba suscitar en ellos. Es decir, tensiones entre un régimen disciplinario y uno pedagógico, identificados por Sáenz, Saldarriaga y

Ospina (1998) para el caso del desarrollo del saber pedagógico en Colombia.

La identidad moderna del maestro configura nuevas relaciones desde la perspectiva de la educación entendida como estrategia pública de formación de ciudadanos y generadora de procesos masivos de difusión y circulación del conocimiento frente al cual le corresponde ser productor y guardián de su naturaleza explicativa.

A partir de la escuela surge una reflexión sistemática sobre el hacer del maestro, su eficacia y eficiencia, que la universidad no realizó, tal vez porque su transformación a la modernidad fue tardía o porque pretendió continuar anclada en sus tradiciones hasta las reformas napoleónicas, las cuales llegan tardíamente a la educación latinoamericana o tal vez porque el surgimiento de las ciencias sociales sólo se da en el siglo XIX y si bien existía un discurso pedagógico históricamente renovado no se identificó en forma inmediata un espacio para trabajarlo intelectualmente en procura de nuevas comprensiones.

Así, la condición de la enseñanza en la modernidad exige nuevos elementos, nuevas relaciones y nuevas prácticas culturales y académicas y replantea de manera sustantiva la forma como acontece la presencia del maestro en el mundo educativo.

El surgimiento del maestro para la enseñanza simultánea no es equivalente al surgimiento de la profesión de maestro. Existen categorías y características de las nuevas profesiones que hoy

permiten identificarlas y asumirlas como objeto de desarrollo en el contexto de la cultura sociolaboral del país.

El estudio de la profesión de maestro y la caracterización de la misma, en las condiciones políticas, sociales y culturales, propias del contexto colombiano, así como la comprensión de dicha profesionalidad ha sido poco analizado por los investigadores nacionales desde la perspectiva histórica, social y cultural.

Este vacío de saber sobre la profesión de maestro produce confusiones sociales y políticas, e igualmente confunde a los procesos jurídicos y administrativos que devienen al sector educativo desde esta conceptualización.

7.2.1.1.2 Rasgos del maestro en Colombia: un viaje por el tiempo

En Colombia, la historia de los maestros, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de sujetos, que luchan por fortalecerse como colectivo, que han buscado reafirmar su saber en relación con la función social de sus prácticas. Es la historia del reconocimiento propositivo de las acciones y saberes específicos de unos sujetos cuya función resulta imprescindible para la construcción de nación.

La historia del maestro se inicia en Colombia en la época de la colonia, período de nuestra historia nacional en el cual las tierras descubiertas y conquistadas por España se convierten en asentamientos humanos para los peninsulares interesados en

disfrutar del dominio que el Estado (virreinato) otorgaba a quienes se decidían a participar en los procesos de colonización entendidos éstos no solo como procesos económicos de acumulación, sino y ante todo como procesos de aculturación, de imposición de la cultura del centro a la periferia para adscribir de una vez por todas a la corona de España el mundo americano.

Recuperar la memoria de los tiempos es posible gracias a los actores de la época que relatan sus experiencias, relatos que se han perpetuado en los expedientes que *reposan* en el Archivo General de la Nación (Santa Fe de Bogotá) y en el archivo General de Sevilla, (España). Estos expedientes atraviesan la época de finales del régimen colonial y la primera década del régimen republicano, y permiten visualizar las estructuras y procesos que vivieron quienes dieron inicio a la profesión de maestro. (Martínez y otros, 1999)

Según Martínez (1999), al sumergirse en los textos de la época se puede encontrar que a lo largo de dos siglos, la escuela y el maestro conservan rasgos intactos, tales como: la distribución esquemática del tiempo (horario); la delimitación precisa del espacio escolar (el patio, el salón de clase); la vigilancia y el disciplinamiento de los cuerpos, la autoridad como imagen suprema en el desarrollo de la enseñanza, y para el maestro como tal, existieron un conjunto de sucesos característicos de este periodo que marcaron su trajinar por la historia:

El proceso de expansión de la profesionalización de la docencia en Colombia, está directamente asociado a la crisis de la educación del último periodo de la colonia y a la expansión del sistema educativo

en el desarrollo del estado republicano y democrático desde la época de la Primera República. El aparato educativo de la época de la colonia fue relativamente pequeño y estuvo prácticamente integrado por religiosos y clérigos que sostuvieron ofertas educativas para los criollos hijos de españoles a través de los colegios mayores, escuelas de primeras letras y en las escuelas doctrineras, obligatorias en las leyes de Indias e indispensables para el proceso de evangelización dentro de las condiciones de una religión culta, cuya fuente de verdad es un libro que debe ser leído y una obediencia a la autoridad representativa del monarca.

Los maestros laicos, reconocidos como tales, lo fueron en actos civiles posteriores a la expulsión de los jesuitas en 1767. Esta expulsión como lo relata Martínez (1999), deja a aquel sector de españoles que tenían acceso a la educación *gentes principales y beneméritas* en un alto grado de desprotección, si destacamos que esta orden religiosa cultivaba una intervención notable sobre la educación en el Nuevo Reino de Granada hasta aquel año.

Un año después de la salida de los padres jesuitas se comienza a sentir esa desprotección. El gobernador de la Provincia de Antioquia se quejaba, entonces, de la falta de maestros de primeras letras que acogieran a los niños para enseñarles a leer y a escribir, quedándose éstos sin el uso del abecedario, pues al parecer las escuelas decayeron con la salida de los jesuitas (Martínez y otros, 1999).

Aun muchos años después, se seguían escuchando las quejas sobre la carencia de algún tipo de enseñanza. En 1792 en la villa de Santa Fe de Antioquia el vecindario solicita que se apruebe el nombramiento

de maestros de primeras letras, anotándose como justificación, “que la ciudad se halla destituida de sujetos que con propiedad ilustren la juventud, instruyéndola en las primeras letras cuya inopia se lamenta de más de veinte años atrás”. (Tomado de Martínez y otros, 1999:41)

Paralelamente a estos clamores por *tan notable falta de cátedras* se puso en marcha un discurso en torno a la educación por parte del Estado, cuyo objetivo fue tomar el control de la educación que antes de 1767 había permanecido principalmente en manos de los jesuitas. La Real Provisión del 5 de octubre de 1767 expresa claramente la nueva posición asumida por el Estado cuando se habla allí del estancamiento en que los jesuitas tuvieron los estudios de Gramática, Retórica y de primeras letras, ya que ellos miraban como transitoria esta ocupación, mas no la utilidad pública. A partir de entonces, la educación se constituyó en un elemento conveniente al Estado. La legislación declaraba que la enseñanza no podía seguir perteneciendo a la familia y a la iglesia como patrimonio autónomo e impenetrable, y expresaba taxativamente que la enseñanza pública debía estar bajo la protección del príncipe y que sólo a él, como esencia del Estado, incumbía el cuidado y superintendencia de la juventud. (Martínez y otros, 1999).

Este conjunto de acontecimientos históricos ponen de manifiesto el auge que adquiere la educación y la forma como se transformó en centro de interés para diferentes sectores sociales, y la forma como se convirtió en exigencia social, lo cual provocó el surgimiento de los enseñantes.

En la década de 1770 se registra la aparición de algunos enseñantes, quienes ven en esta labor una posibilidad de sustento propio, aun sin la respectiva licencia para ejercerla, y sin el conocimiento de la doctrina cristiana, como se denunció recurrentemente en muchos documentos de la época (Martínez y otros, 1989: 31).

La aparición del maestro como un hecho social se registra a propósito del Plan para la Creación de una Escuela en Ubaté, de Fray Antoni Miranda, quien testimoniaba cómo “el surgimiento de sujetos andantes por pueblos y estancias pretextando enseñar a leer o escribir a niños para solapar su vagabundería y tener que comer con el título de un maestro, pues por lo general ninguno de ellos sabe leer ni escribir y así no lo pueden enseñar” (Tomado de Martínez y otros, 1999:39).

Una vez que se determina la reforma de la educación colonial con la propuesta presentada por el fiscal de la Real Audiencia, don Francisco Moreno y Escandón, quien inicia el discurso sobre la educación pública durante el despotismo ilustrado de los Borbones, se precisan las características y se definen los conocimientos que deben ser exigidos por el Estado para otorgar el título de maestro que aparece por primera vez otorgado en la ciudad de Sogamoso.

7.2.1.1.2.1 El carácter de empleado oficial de los maestros en el período colonial

Otro elemento que llama la atención a los historiadores son los documentos de la época que se refieren a la autorización virreinal para el ejercicio de la enseñanza pública por medio del nombramiento como maestro de primeras letras, por ser ésta la primera forma de reconocimiento de su público ejercicio. El título se constituyó entonces en el mecanismo que utilizó el poder estatal para sujetar, controlar, para vigilar a esos personajes dedicados a la enseñanza. Por medio del título, las autoridades virreinales ponen límite a la actividad del enseñante que hasta entonces se ejercía libremente.

Desde 1770 hasta 1800 los archivos reportan expedientes en los cuales se solicita el título de maestro. Estas solicitudes, como lo ha señalado Martínez, “antes que pretender alguna clase de privilegio social, constituyen la única forma para muchos de garantizar el propio sustento” (1989: 37). Pero no todas eran aprobadas, pues como lo afirma este mismo autor, para merecer el título, “eran necesarios, además de la habilidad para leer escribir y contar, algunos requisitos igualmente importantes como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno” (1989:37).

En algunos documentos se subraya la preocupación por el saber del maestro, sus conocimientos sus competencias pedagógicas. El título certifica la virtuosidad y buenas costumbres, pero sobre todo el reconocimiento legal por parte del Estado para poder desempeñar un oficio. Este ejercicio desde entonces fue susceptible de control y

vigilancia por parte de las autoridades virreinales, pero en principio no representó erogación alguna para las arcas reales.

A comienzos del siglo XIX y como consecuencia de las diferentes solicitudes de los vecinos, se autoriza pagar el sueldo de maestro con los fondos recaudados por el cabildo, provenientes de aquellos impuestos llamados propios que se cobraban a las casas de juego y chicherías. La posibilidad de recibir su salario dependía del recaudo oficial producto de las ventas a parroquianos y forasteros que acudían a la embriaguez y al azar. El Virrey Ezpeleta expresa en su informe al rey que “en los lugares de afuera y de alguna población se han establecido muchas escuelas públicas costeadas por las rentas de propios en que éstas tendrán una digna inversión” (Martínez y otros, 1999: 41).

Sin embargo, el 5 de abril de 1808, don Jerónimo Sierra elevó una representación al Virrey Amar y Borbón poniendo de presente que “a el espacio de cuatro años que a instancia de algunos sujetos distinguidos de esta ciudad y movidos del gusto por servir a la sociedad me dedique a instruir a la juventud” (Tomado de Martínez y otros, 1999:92) en cuyo mérito y con el debido respeto suplica se designe librarle el título como maestro para proseguir en su cargo con mayor ánimo y fervor, siendo que en el expediente concurrían las cualidades necesarias para maestro de primeras letras como se hace constar, el virrey convino en autorizar se librara título a favor del suplicante que se hizo efectivo tres meses después.

Este caso sorprende a los historiadores por varias razones; primero, porque lo que se solicita es el reconocimiento de un hecho cumplido, ya que desde 1804, Jerónimo Sierra venía desempeñándose en el

magisterio de forma ilegal, dedicado especialmente a la enseñanza de hijos de clases nobles que reunidos en su casa pagaban una pensión a cambio de una educación civil, moral y científica. Es el caso de un maestro pensionista, que buscando asegurar su sustento y el de su familia, convenía en el pago de una pensión por cada uno de los discípulos que asistían a su casa escuela. Al solicitar la expedición de un título, no lo hace con el ánimo de recibir algún estipendio de las arcas reales, pues no los necesita, sino para legalizar el ejercicio de la enseñanza.

Con esto, lo que se pretende subrayar es el surgimiento del maestro titulado que ejerce como enseñante privado para efectos posteriores de identificación en la caracterización de la profesionalidad.

En 1810 se da el grito de independencia de las provincias de la Nueva Granada frente al régimen español, que si bien dará inicio a su nueva etapa republicana, no implicará de por sí una ruptura con el pasado colonial en muchos de sus órdenes: ideológico, económico y social. Históricamente, se asiste a un silencio respecto a lo que sucede con la educación durante los procesos de independencia, el cual sólo se vuelve a retomar una vez consolidada la Gran Colombia en el Congreso de Cúcuta en 1821. El inicio de la instrucción pública en Colombia y el tema de la educación no se convierten en tema de políticas públicas solamente hasta 1827, con el gobierno de Francisco de Paula Santander.

7.2.1.1.2.2 Características de la profesionalidad derivadas de los acontecimientos educativos de la colonia

La educación en la colonia permite:

1. la secularización del ejercicio de la profesión de maestro al potenciar el surgimiento de enseñantes laicos que *motu proprio* convierten sus casas y sus negocios en espacios para la enseñanza de primeras letras, tarea asumida en la etapa anterior por los clérigos de las distintas órdenes religiosas en el comienzo de la colonia.
2. La definición de los dominios de saber del maestro, una vez que el Estado interviene para autorizar a quienes aspiraban a asumir esta función. Este saber se refería a la lectura, la escritura y el cálculo y las verdades de la fe.
3. En la colonia, el Estado establece requisitos de conducta para ser maestro, referidos a la moral y las buenas costumbres, es decir, ser *hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno*. En algunos documentos se subraya la preocupación por el saber del maestro, sus conocimientos y sus competencias pedagógicas.
4. La colonia estructura el título de maestro como acto administrativo del Estado, mediante el cual reconoce el derecho de quien lo ostenta para el ejercicio de la profesión. Este título tiene el carácter de legitimación de una propiedad intelectual de la cual puede hacer uso el maestro.

5. Permitió un posicionamiento del maestro frente al Estado y frente a la sociedad como un personaje público.

6. Se generaron los procesos para su iniciación como funcionario de Estado a través del pago de los estipendios por su salario.

7. Se inició la distribución esquemática del tiempo (horario); la delimitación precisa del espacio escolar (el patio, el salón de clase); la vigilancia y el disciplinamiento de los cuerpos y la autoridad como imagen suprema en el desarrollo de la escuela.

7.2.1.1.2.3 Características del oficio de maestro en la época de la colonia

En el ámbito de la profesión como unidad de análisis, la colonia reconoce en primera instancia un oficio que durante un lapso de tiempo se da sin ningún control por parte del Estado en cabeza de los enseñantes, para cuyo ejercicio se contaba con la experticia sencilla, sin ninguna clase de formación especial, de quienes voluntariamente querían hacerlo, a cambio del reconocimiento económico. Era la oferta de un trabajo intelectual en el esquema de enseñar a escribir, leer y contar, y para lo cual se partía de la capacidad del sujeto enseñante de realizarlo. El oficio se corporativiza y entra en las escalas de control del Estado, y se hace público mediante exigencias litúrgicas, como diría Weber, que tienen que ver con las finalidades lectoescritoras y Aritméticas de la enseñanza, con las exigencias de conductas aceptadas socialmente para quien las ejerce y con el surgimiento de los rituales que progresivamente se transforman en métodos comunicables.

La colonia no asumió al maestro como profesional, ni le otorgó un reconocimiento distinto al de enseñanza de las primeras letras; tampoco generó un esquema distinto al de escuela de primeras letras como lugar para el maestro. Este modelo, que había sido utilizado por las comunidades religiosas, al comienzo de la colonia, es trasladado como el de la escuela pública a la que hace mención el Virrey Ezpeleta, en su informe al monarca.

La vivienda del maestro o la tienda como lugar de enseñanza, es transformada por las nuevas necesidades de estudiantes y de muebles para la enseñanza en escuelas de primeras letras con nuevas dinámicas y comprensiones del tiempo. Son talleres de artesanía en letras, que dirige y orienta un maestro cuyo oficio es enseñar.

Durante la colonia, adicionalmente, se pueden observar, como hechos importantes relacionados con el oficio del maestro, los siguientes:

1. Su voz comienza a resonar, paradójicamente, no para alegar un saber, sino para suplicar por un reconocimiento pecuniario que alivie sus urgencias económicas.
2. La posición del maestro frente a otros intelectuales estuvo sometida. Los planes de escuela no fueron escritos por ningún maestro, todos estaban dirigidos y sustentados por el sacerdote del pueblo o por el funcionario del cabildo local. Desde ese instante queda puesta en escena la dependencia que el maestro tiene, desde su aparición, de otros intelectuales.

3. El ejercicio del magisterio se realiza desde el saber del maestro sobre aspectos del conocimiento exigidos por la institucionalidad educativa que el Estado crea, las autoridades virreinales deciden vigilar y controlar a estos sujetos, que al inicio de su trayectoria profesional campean enseñando a leer, escribir y contar.

4. Este control se realiza mediante el establecimiento de exámenes de oposición para otorgar el respectivo título o nombrar en propiedad la vacante de una escuela; para ello se diseña un manual de enseñanza que contiene lo que el maestro debe saber, del cual se da cuenta en el examen. Así, se evidencian los primeros intentos exitosos de control de la práctica de maestro, que evoluciona y se mantiene hasta nuestros días.

5. En la colonia, se puede reconocer cómo el interés de superación de los maestros se expresa en su ánimo por corresponder y aumentar su acervo intelectual. Maestros que agobiados por sus urgencias familiares escriben y publican a expensas de su propio pecunio. (Martínez, 1999)

6. La época de la colonia informa que el maestro ya configurado se empezó a mover en dos frentes: la enseñanza pública donde asistían niños pobres, y que el virreinato respaldaba con el pago de estipendios y un lugar para la actividad educativa, y la escuela privada, que surge de manera clandestina de la mano de mercaderes enseñantes que en sus casas recibían niños y jóvenes, hijos de nobles que podían pagar una pensión por aquellas enseñanzas.

7. La escuela privada se vio en la obligación de legitimar sus espacios de enseñanza y empezó a hacer parte del control virreinal, y posteriormente, del Estado democrático. Hoy día podemos ver claramente legitimados estos espacios como espacios oficiales y espacios privados para el ejercicio de la profesión. Si bien éstos inciden en el ejercicio de la profesión, no la determinan.

7.2.1.1.2.4 El maestro en la república de los militares

Según Javier Ocampo López:

“Desde las últimas décadas del Siglo XVIII, y en los años de la Guerra de Independencia, la educación se encontraba en crisis en el Nuevo Reino de Granada, y en general, en Hispanoamérica...esta situación preocupó a los hombres de la independencia, quienes hicieron una crítica a la metrópoli española por el descuido en las políticas educativas para las colonias, por la situación real de atraso en la cultura colonial, y en general, por la ignorancia de los americanos en los tres siglos del coloniaje.

Las críticas a la educación y a la proyección de la cultura española en América, se convirtieron en argumentos de prueba para justificar la independencia. Los criollos criticaron la ignorancia de los pueblos y el considerable atraso de las masas americanas analfabetas; del descuido y deficiencia general de la educación; la carencia de conocimientos prácticos y experimentales en la educación; la ineptitud de los maestros de primeras letras y la prohibición de la metrópoli para la libre penetración de libros y expresión de las ideas.

Los civilistas colombianos lucharon contra la educación tradicional, con predominio de la Iglesia en su dirección. La escolástica y la transmisión de los conocimientos del *magíster dixit*, se convirtieron en los pilares de la educación tradicional [...]

El Congreso de Cúcuta, de 1821, que dio las bases estructurales para el nuevo estado de la República de Colombia, ordenó la apertura de colegios oficiales y casas de educación, en todas las provincias; ordenó la fundación de escuelas para las niñas, los niños y jóvenes en los conventos religiosos; ordenó la creación de por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieran más de cien vecinos; suministró locales con base en los conventos de religiosos, conventos menores que no tuviesen razón de existir por el corto número de integrantes, reformó los antiguos planes educativos y los unificó en el territorio nacional; ordenó la fundación de Escuelas Normales para la formación del magisterio colombiano; ordenó la difusión del método lancasteriano de educación o de enseñanza mutua para todo el territorio colombiano” (2001:29-30).

Ocampo López continúa diciendo que este congreso tuvo como su mayor preocupación la organización educativa para el nuevo estado nacional, delineando una democracia republicana “se manifestó un gran interés por fortalecer la educación popular para las mayorías colombianas, contraria a la educación colonial, de carácter privado y religioso, buscó la oficialización de la enseñanza, la secularización educativa y la regionalización de la enseñanza con la creación de colegios y universidades en las cabeceras de provincias (2001:30-31).

La base de la discusión de la educación en el Congreso de Cúcuta fue el Decreto del 6 de octubre de 1820, expedido por el Vicepresidente, General Francisco de Paula Santander, en el cual se consideró que:

“[...] la instrucción pública es el medio más fácil para que las ciudades de un Estado adquieran el conocimiento de los derechos y deberes que tiene la sociedad y que el gobierno está obligado a proporcionar para los gobernantes, esta instrucción, contribuye al bienestar de los individuos, y a la felicidad de todos.

El Decreto de Santander de 1820 ordenó la obligatoriedad de la educación Primaria para los niños entre los 4 y los 12 años, proscribió la férula y los azotes como castigo para los niños, ordenó que en los pueblos de blancos, las escuelas públicas fueran costeadas por los vecinos, en cambio, los pueblos de indios tendrían escuelas costeadas por el Estado[...] El Congreso de Cúcuta ordenó las materias y métodos de enseñanza, organizó las Escuelas Normales, el nombramiento y sueldos para los maestros y otros aspectos que llevaron a la organización de la estructura educativa de la Gran Colombia” (Tomado de Ocampo, 2001: 31).

Según Ocampo, en el Colegio de Boyacá se fundó la escuela de primeras letras con el método monitorial de Lancaster. Según este modelo educativo, se establece en la educación el nuevo sistema educativo de la enseñanza mutua, con las ideas educativas del pedagogo inglés José Lancaster. Se planteó el sistema monitorial según el cual el alma de la enseñanza no es el maestro, sino el monitor y el alumno. El maestro se convierte en la rueda de una gran máquina de enseñanza. Los alumnos se dividen en pequeños grupos, los cuales se organizaban bajo la dirección inmediata de los monitores o alumnos más aventajados, quienes instruían a sus compañeros. Los maestros daban las instrucciones a los monitores y éstos con la famosa disciplina de “la letra con sangre entra y la labor con deber” la practicaban con sus alumnos compañeros. Además de los monitores existían los inspectores, quienes se encargaban de la vigilancia y de la distribución de los útiles de enseñanza. Un severo sistema de castigos y premios, mantenía la disciplina entre los alumnos y monitores.

Se generalizó el dictado, el aprendizaje de memoria y la disciplina autoritaria; la educación giraba alrededor del maestro dictador. Siguiendo esta modalidad, Santander organizó los demás colegios

fundados en la Gran Colombia. En su concepción educativa, la educación es un todo integral y coherente, en el cual la organización no debe ser una estructura educativa aislada, sino la integración de la educación Primaria, media y universitaria. Esta integración en la organización la proyecta a los colegios. Dio importancia a la educación para los indígenas y a la eliminación de la discriminación racial, social y de sexos para la educación en todos los niveles. Santander estimuló la inclusión de las artes y de las ciencias experimentales en los planes de estudio.

Para los estadistas de la primera república, la educación consolida los lazos de la nacionalidad, forma a los ciudadanos; es con el fortalecimiento de la educación como se enrutan las sociedades, por el camino del desarrollo, del progreso, la estabilidad de las instituciones democráticas, la unión y la paz.

El atentado a Bolívar el 25 de septiembre 1828 define la estructura del nuevo poder republicano. Y en 1830 se desintegra la Gran Colombia que había encarnado los sueños del libertador, así un territorio conformado por tres naciones: la Nueva Granada, Ecuador y Venezuela pasa a ser solo un territorio para los granadinos y una sociedad que era de rivalidades y conflictos inmanentes externos, trasforma sus rivalidades en pugnas internas. La constitución de la Nueva Granada el 17 de septiembre de 1831 produce una reorganización territorial y una nueva forma de representación del poder y se presentan los conflictos entre grupos de control, milicias y formas institucionales.

Según Quiceno, el poder ya no se representa por medio de la fuerza y una actitud frente a la vida, sino por ocupar posiciones por llegar al centro, por defender espacios políticos y regionales. Nuevos rivales surgieron en la vida política. La voluntad social y moral de 1830 “fue pensar en dos rivales imaginarios, simbólicos, que dieran la apariencia de la lucha, vida, tensión y fuerza, cuando en realidad solo era una fuerza que existía, tenía el poder y se reproducía” (2003: 55).

Los distintos gobiernos republicanos hasta la guerra civil de 1839 hasta 1841, querían mantener una estructura de poder localizado en grupos familiares, religiosos, militares, y aristocráticos. Obviamente no estaban interesados en la construcción de una instrucción pública republicana para toda la nación. El derecho, ciertos principios educativos, el método mutuo y simultáneo, bastaban para ordenar la educación pública porque de la educación de los grupos, de la familia y de sectores fuertes de poder económico se encargaban esos mismos grupos por medio de la importación directa de técnicas, libros, de conocimientos, por medio de viajes y formación personal. De acuerdo con lo expresado con Quiceno (2003) el estudio de Bentham y Tracy que se hacía en la universidad del Rosario, no pasaba de interesar a unos pocos políticos. Era más bien cierta postura liberal radical que un compromiso político.

El problema de la educación se resolvió, siguiendo una estrategia parecida a la consolidación del poder nacional, regional y local basada en el derecho y la jurisprudencia, apoyados en modelos para imitar. Se estructuró un modelo para la enseñanza ordenado en tres poderes como referencia: la educación física, la educación moral y la educación intelectual. La nación debía gobernarse con una carta

nacional, un parlamento y poderes nacionales; la educación tendría como gobierno una ciencia de la educación (principios y doctrinas) las universidades coloniales y sus colegios y las escuelas con sus apoyos provinciales y municipales.

Los gobiernos republicanos aparentaban un alto grado de interés por organizar la instrucción pública, y dictaron leyes y disposiciones. Pero como afirma Quiceno, “en 1845 el mismo Mariano Ospina Rodríguez reconocía que hasta esa fecha no se había podido organizar ninguna Escuela Normal, y el estado de las escuelas era lamentable. No existían ni sistema, ni organización formal de instrucción pública, lo que quería decir que el pueblo no tenía forma de ser educado. No así, los grupos de poder (gremios, religiosos, artistas, profesionales y hacendados), que tenían su propio acceso a la educación y el saber. No había intención real de educar al pueblo ni se podía hacer” (2003: 71).

El plan de Santander era liberal en la forma, pero monárquico en la realidad, y el plan de Ospina Rodríguez en 1842 era español en la forma y conservador - religioso en los contenidos. Este plan tocó uno de los problemas fundamentales para construir instrucción pública en la Nueva Granada: había que cambiar las cátedras que existían de la colonia, San Bartolomé, el Rosario y la Central, pues estas cátedras eran centros de poder, de saber y de cultura que sólo permitían el acceso a grupos de dirigentes. El otro tema esencial que tocó fue el de las asociaciones como centros de poder, las cuales mantenían un dominio cultural; sin embargo, la reforma de Ospina no tocó la cátedra sino que la fortaleció y reorganizó e impuso una severa disciplina y las conservatizó.

En 1845, según Quiceno (2003), no existía una Normal y las escuelas públicas eran casas que no tenían ninguna organización educativa y pedagógica. Las guerras civiles destruían lo poco que se había avanzado en el campo de la instrucción. La guerra siempre se realizaba contra el poder central, no dejaba progresar esta tradición, que no era republicana. Esta situación sólo se modificó con la época de la federación de los estados, que llegó a su punto más alto hacia 1870, con el famoso Decreto Orgánico de Instrucción Pública.

7.2.1.1.2.5 El maestro en el surgimiento de los partidos tradicionales

El plan de Mariano Ospina Rodríguez, le da un nuevo sentido a la instrucción pública en su orden espacial y en su organización. Se buscaba que el Estado, sus instituciones, las normales y los directores se ocuparan del discurso de educar transformando la relación que se tenía con Bell y Lancaster, y la enseñanza mutua de tal forma que ya no fuera una relación entre una tierra y unos extraños sino entre sujetos de un mismo territorio: mantener el método mutuo pero a condición de sobrellevarlo, reproducirlo y transformarlo fortaleciendo a la normal, al director y al maestro. Todo lo cual se dirigió a cambiar la Escuela Primaria o elemental, cosa que no pasó, y según Quiceno (2003), no podía pasar, pues era un plan que se desviaba del problema fundamental, el cual era establecer otro sistema universitario que permitiera que el pueblo fuera educado e instruido, que tuviera escuela, normal y universidad como lo tenían los grupos de poder.

Se mantiene la separación entre educación e instrucción, entre universidad y normal, entre normal y escuela, y entre escuela e ignorancia. La referencia a la ciencia está en el orden de las representaciones morales y de derecho del sistema educativo y no produjo ninguna transformación, a pesar del avance del discurso que no de la realidad. La ciencia era un lugar más discursivo que efectivamente real o práctico, pues no hubo en ese contexto ninguna forma de experimentación, investigación empírica o análisis interpretativo. De allí a que la Pedagogía, al ser definida como ciencia, se le asigna un lugar en el cuadro sinóptico de la ciencia en el plan de estudios o en el código, como una materia o como un contenido pero sin ningún alcance profundo. La Pedagogía se mantuvo como curso como preparación, como educación exterior del hombre, pues todavía no existía un discurso que se preguntara por el hombre como sujeto humano, productivo y como ser vivo.

En 1847 el Estado de la Primera República reconoció la existencia de la educación como ciencia, a la vez que se reconocía el valor y el fundamento de la ciencia y el derecho y de la ciencia social. Esta referencia a la ciencia de la educación ocurre por primera vez en la naciente sociedad independiente como una forma de organizar el discurso educativo y la propia escuela. La Ciencia de la Educación habla del hombre, de la Pedagogía, de los estados del hombre, el cuerpo, la mente y la razón, y permite una forma simple de la organización de la educación en su forma institucional e individual.

En 1844, se empezaron a institucionalizar las primeras Escuelas Normales, que son institutos dedicados exclusivamente a la formación de maestros. En 1845, asume el poder Tomás Cipriano de Mosquera,

y laboró duramente para instituir la reforma fiscal, reducir la deuda pública y fomentar el progreso económico, tal y como lo describe Jane Rausch (1993: 31-32). Amigo de la Iglesia al principio, se distanció del clero al abolir los diezmos y reducir los subsidios gubernamentales a la religión. Poco a poco, se alejó de los conservadores y en 1860 fue el líder victorioso de los liberales en la Guerra civil. Ocupó la presidencia de la república en tres oportunidades, pero debido a las tensiones políticas, suscitó permanentes conflictos con los liberales radicales que no permitieron una estabilidad suficiente para el desarrollo de la instrucción pública más allá de lo establecido en su primer período de gobierno. Sin embargo, su prestigio y reconocimiento como militar y como político permite el desarrollo del radicalismo liberal que se concreta en las propuestas de reforma educativa de 1870.

En las *Disposiciones legales sobre instrucción pública en Bogotá entre 1832 y 1858*, compiladas por Olga L. Zuluaga (1998), no se encuentra una legislación que describa el orden de la profesión de maestro ni que toque elementos sustantivos de la profesionalidad; tampoco se denotan allí aspectos de reformas educativas sustanciales que impliquen a la instrucción pública transformaciones. Se puede subrayar como elemento sustancial, la ordenanza del 3 de Octubre de 1842, que reglamenta la constitución de la Universidad Central en el Colegio del Rosario; y el Decreto del 12 de octubre de 1840 que reforma el Colegio de la Merced, que luego, sucesivamente va a ser reformado como el Colegio del Rosario en normas posteriores.

Según Jane M. Rausch (1993), las diferencias políticas de las primeras décadas de la independencia permanecieron un poco ambiguas, en el año de 1849 se presentó el surgimiento de un partido

liberal nuevo y unido que en su iniciativa de cambio radical empezó un ataque implacable contra los conservadores, como sostenedores de la tradición inspirada por la ideología de la revolución francesa de febrero, la generación liberal de 1849, exudaba un racionalismo ferviente y un radicalismo romántico e idealista.

7.2.1.1.2.6 El maestro en el enfoque de los liberales radicales

El 8 de mayo de 1863 se firmó la Constitución de Rionegro y se crearon los Estados Unidos de Colombia, la nueva república perduró 23 años, y se constituyó un tiempo de gran agitación, cambio y crecimiento social. La pugna entre liberales y conservadores que es una de las controversias dominantes de los siglos XIX y XX, se hace presente de manera especial en este periodo.

Al lograr el control del gobierno nacional -1864-67-, los liberales iniciaron una serie de reformas que incluían la abolición del estanco del tabaco, la adopción del libre comercio, la emancipación de los esclavos negros y la supresión de los resguardos indígenas. Considerando las asociaciones de la iglesia como bastiones coloniales, los liberales envistieron contra los privilegios clericales y trataron de remplazar el ejército profesional por una milicia ciudadana. La constitución de Río Negro recopiló en forma coherente todos estos postulados.

Después de 1860, y bajo la vigencia del federalismo, se abre uno de los periodos de reforma educativa más significativos de nuestra historia, no sólo por el alcance político y cultural intrínseco en el proyecto, sino por sus realizaciones prácticas, en especial, en el plano

de la escuela pública que la reforma declaró como obligatoria y gratuita. La reforma radical colocó a un lado los grupos que se comprometieron en su defensa y que fueron llamados *instruccionistas*; y del otro lado, los enemigos de la reforma que consideraban la escuela obligatoria como una intromisión ilegítima del Estado en terrenos que no le correspondían, y encontraban la reforma como sospechosa de una tendencia antirreligiosa, que echaba por tierra uno de los valores supremos legados por la tradición, ya que tenía ante sus ojos el antecedente de la supresión de las comunidades religiosas en el año 1861.

Aunque debe advertirse que ninguno de estos grupos puede ser identificado de manera directa con cualquiera de los partidos tradicionales en Colombia, en el nivel de ideario educativo, la reforma radical fue un proyecto que plasmó con nitidez lo mejor del espíritu civilizador del liberalismo en nuestro medio. En primer lugar, la confianza en que la expansión del sistema es la única garantía que puede otorgar un contenido real a las instituciones democráticas. En segundo lugar, y este fue el punto que tal vez levantó los ánimos en su contra, la exigencia de separación del poder civil y eclesiástico en el sistema escolar, sistema que en nuestra sociedad había sido controlado durante todo el período de dominación hispánica por la Iglesia. Y finalmente, la reivindicación de la función docente del Estado, al incluir la educación dentro de la órbita de sus deberes y derechos, y entender tal función como una de las formas en que el Estado expresa su soberanía.

Como lo afirma Jorge Orlando Melo (1989: 62-64), lo que más llama la atención en el intento educativo del radicalismo, es la forma integral

como buscó enfrentar la situación educativa y cultural del país en todos sus niveles. Una administración unificada y directamente controlada por la recién creada Dirección Nacional de Instrucción Pública, adscrita a la Secretaría del Interior, y una visión pedagógica y política que incluía a los alumnos, a los maestros y a los padres de familia, a los que se intentó comprometer —tan solo con éxito relativo— como soportes sociales de la reforma. Al lado de ello, una estrategia financiera y de manejo administrativo, distribuida entre el estado central, los estados federales y los distritos municipales, quedando las tres instancias así comprometidas en el esperado despegue educativo.

En el plano de la Educación Superior, constituye mérito del proyecto radical la organización de la Universidad Nacional en 1868, bajo la presidencia del General Santos Acosta, siendo sus primeros rectores Ezequiel Rojas y Manuel Ancizar, y sus facultades iniciales las de Jurisprudencia, Filosofía y Medicina.

En 1870 tuvo lugar la reforma instruccionalista*, que trajo consigo la primera misión pedagógica alemana, compuesta por nueve extranjeros que lograron organizar más de veinte Escuelas Normales. En Bogotá funcionaban tres Escuelas Normales: dos de varones y una femenina. Para su funcionamiento, varios y renombrados pedagogos alemanes prestaron su colaboración a solicitud del gobierno federal.

* Conocida como la reforma radical de 1870, que tuvo entre muchas de sus realizaciones, la declaración de la escuela como obligatoria y gratuita.

El interés de los gobiernos por la formación de los educadores se concreta una vez se vinculan al país los maestros alemanes. Como afirma Miriam Báez (2004) se fundaron para la época de 1870, doce Escuelas Normales para varones, una en cada una de las capitales de los estados federados y una de carácter central encargada de formar a los maestros para las demás Escuelas Normales, con lo cual se constituye un sistema de formación de maestros ordenado y riguroso para la producción y validación de los saberes que debían ser difundidos y para el diseño y desarrollo de la estructura académica de los centros en procura de un mejoramiento sistemático del desarrollo de la escuela y de la educación en general.

La Doctora Báez comenta que “allí surgió un sistema de instrucción pública Primaria, liderado por las Escuelas Normales, que para el cumplimiento de su misión en el aspecto de la formación de maestros tuvieron un carácter pedagógico especial que debieron asumir en los distintos niveles de la enseñanza desde el más elemental hasta el superior” (2004:181).

En el periódico *La Caridad*, número 33 del año de 1872 (citado por Raush, 1993), se informa que hubo una Escuela Normal parroquial del barrio de la catedral de Bogotá que inició labores en el año de 1846, sostenida por una sociedad llamada de instrucción Primaria, en donde hubo participación del gobierno, la Iglesia y los particulares. Esta Escuela Normal sirvió por veinte años hasta cuando tuvo que ser cerrada porque el gobierno le quitó el edificio para cuartel militar con el fin de hacer frente al movimiento de Tomas Cipriano de Mosquera, en 1867.

Es de reconocer que esta institución en los veinte años formó maestros con jóvenes bogotanos, sin embargo, no existe una estructura compleja para su formación y ésta sólo se crea en los gobiernos radicales. Por eso se afirma que la primera etapa del período de la primera república se va en declaraciones de leyes y en buenas intenciones, pero no se concreta la formación de maestros.

Sobre este aspecto vale la pena detenernos en la Escuela Normal de Institutores de Bogotá, por ser ella la estructura central de la matriz formadora de maestros: esta institución fue abierta el 20 de enero de 1872 como Escuela Normal de varones, mediante un decreto del 31 de diciembre de 1871 que la instituye como Escuela Normal provisoria del Estado de Cundinamarca, en la cual se asignó la responsabilidad que había sido establecida para la Escuela Normal Central de Bogotá.

Este plantel se creó con tres secciones, a saber; Enseñanza Primaria, Enseñanza Técnica y Enseñanza Metódica, definiendo cada una de sus secciones su manera particular de funcionamiento. En el caso de la sección de Enseñanza Metódica se estableció que ésta se componía de la teoría y de la práctica del sistema de Pestalozzi y estaba a cargo del director de la Escuela Normal. Como se puede observar, se optó por el método pestalozziano. Este desarrollo estuvo en principio, en manos del pedagogo alemán Ernesto Hotschick, y luego por Martín Lleras. Una de las primeras gestiones del director fue abrir la Escuela Anexa, para que sirviera de modelo y centro de práctica de los alumnos maestros.

Allí se pusieron en práctica los procedimientos organizativos y métodos alemanes que se fueron extendiendo por toda la República. Esta Normal inició labores con 24 alumnos becados, 12 costeados por el gobierno de la unión y 12 por el Estado de Cundinamarca y siguió su curso regular sin tropiezos. La consagración de los maestros y los alumnos en el cumplimiento de sus deberes fue intachable, y se fueron graduando progresivamente los maestros como estaba dispuesto por el gobierno nacional.

La institución alcanzó notables éxitos, por lo cual mereció el apoyo de los gobiernos. Suspendió actividades en 1876, por disposición del Gobierno Nacional, a causa de la guerra. Sin embargo, el 20 de enero de 1878 reinició tareas escolares, asegurándosele un buen presupuesto con el apoyo de don Dámaso Zapata, director de instrucción pública del Estado de Cundinamarca.

En el Diario Oficial de los Estados Unidos de Colombia, el 16 de febrero de 1883, se muestra que el desenvolvimiento histórico de la Escuela Normal Nacional Central continuó al registrar el incremento de becas para alumnos-maestros en dicho centro, e igualmente, en esos años se estructura una propuesta de organizar los estudios de Pedagogía en las Escuelas Normales de Cundinamarca según el Decreto 61 del 13 de Noviembre de 1864, que entró en vigencia el siguiente año.

La Normal Central cumplió con el propósito de formar los maestros para las demás Normales del país. El maestro, bien dotado de conocimientos en todo sentido, impulsó los centros escolares, a donde quiera que fuera a desempeñarse.

En Antioquia se constituye la Escuela Normal de Institutores y la dirige el Dr. Amadeo Weis. La Doctora Báez (2004) narra los desarrollos de cada una de las normales constituidas en la época para cada una de las capitales de los estados federados.

Infortunadamente, el surgimiento de las Escuelas Normales no estuvo acompañado del mejoramiento de las condiciones sociopolíticas del país, de tal forma que las guerras bipartidistas coadyuvaron al resquebrajamiento del sistema educativo. De todas formas, durante la mayor parte del siglo XIX, el maestro será identificado como pieza importante en la construcción de la nacionalidad y del orden social.

A esto se agregó el gran acierto que constituyó la fundación de la revista la Escuela Normal, con un tiraje de más de 3000 ejemplares cada dos semanas, y que aunque órgano de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, no se limitó a la publicación de leyes y decretos, sino que se dedicó también a la difusión de los principales temas pedagógicos de la época.

En 1870, tras múltiples esfuerzos y disposiciones se declaró por primera vez en el país el carácter obligatorio, gratuito y rigurosamente neutral en el terreno religioso de la escuela pública. Esta enérgica política, se reflejó no sólo en el auge del debate educativo, sino también en el crecimiento de la escuela elemental: “si a mitad del siglo, tan solo 22.000 niños concurrían a la escuela, en el año 1870, la cifra ya llegaba a 60.000, y en 1874 a 70.000. Y para el año de 1876, funcionaban en el país 1.464 escuelas con 79.123 escolares, lo cual señalaba según los informes oficiales, un incremento de más de

327 escuelas y 27.177 escolares con relación a los datos de 1.872” (Silva, 1989: 64)

Pero la lucha contra la política educativa radical estuvo presente desde su propia puesta en marcha. La Iglesia y sobre todo sus jerarcas se pusieron en contra de la iniciativa educativa, buscando estropear a nivel local y regional toda su puesta en marcha. En ocasiones, como lo afirma Rausch “las autoridades locales en ocasiones animaban a los ciudadanos a boicotear la escuela”. El prefecto del Centro, Antioquia, escribía que en esa región los padres hacían la guerra sistemática a las escuelas, aconsejados por el clero y por los gamonales. Bajo estas condiciones es difícil imaginar cómo los maestros mal entrenados y mal pagados podían cumplir con su sagrada misión de traer luz a la gente.

La gente del pueblo también se resistía al Decreto Orgánico, con algunas notables excepciones, el pueblo ciego y acostumbrado a la esclavitud de la ignorancia, sin esperanza para el futuro y sin comprender el valor de la educación, rechazaba la reforma.

La gente creía que la educación tenía poco valor para sus hijos. Las materias estudiadas en la escuela no le ayudarían a las labores del campo. No obstante los esfuerzos desplegados por el gobierno, la mayor parte de los maestros estaban mal preparados y utilizaban métodos arcaicos. Los niños perdían el tiempo memorizando datos que olvidaban tan pronto se terminaba la clase. Convencida por los alegatos del clero, mucha gente evitaba la escuela por motivo religioso. Parte de la apatía popular derivaba de un completo desconocimiento de los beneficios potenciales de la educación.

En agosto de 1876 aparecía el último número de La Escuela Normal, como signo inequívoco de un proyecto que expiraba. Ya en 1880, como resultado de la guerra y la parálisis de la reforma, el número de escuelas y de escolares llegaba tan solo a 1395, y 71.500 respectivamente, contra las 1.646 escuelas y los 79.123 estudiantes de 1.876. Se abría entonces un nuevo período en la política educativa del país, tan complejo y tan rico en sucesos como el anterior, pero con orientación y juego de fuerzas sociales diferentes.

Como ha señalado Quiceno (2003), debido a la guerra de 1875, el proyecto republicano pereció. Sin embargo, durante el período republicano la instrucción pública se mantuvo ausente y no se constituyó un sistema educativo consolidado, como debería corresponder a una verdadera república, aunque no debemos desconocer que se realizaron intentos más serios por establecer en forma práctica el sistema de instrucción pública.

Los intentos de la Reforma de 1870, si bien pusieron de manifiesto el nuevo significado de la educación de mano de las ideas liberales, por la misma conflictividad que suscitaron y el poco ejercicio de participación ciudadana en el que se apoyaron -dado que los temas de la Pedagogía y de la educación fueron temas de discusión y de debate entre las elites centrales y provinciales-, no comprometieron al pueblo en su defensa, por el contrario, lo dividieron y lo hicieron resistente al interés educativo.

7.2.1.1.2.7 Síntesis de las características de la profesionalidad y la laborabilidad del maestro en los acontecimientos educativos de la Primera República

La Primera República se caracteriza por una dinámica educativa que en principio, mantuvo los mismos esquemas de la educación colonial, la cual, afectada por las guerras de independencia no produjo mayores cuestionamientos, pero una vez consolidada la victoria sobre los ejércitos españoles repunta en el desarrollo político desde la perspectiva del Libertador y del general Santander, afinando esquemas en los siguientes términos:

Se establece desde el Estado y mediante declaraciones normativas la urgencia de organizar un sistema de instrucción pública con instituciones y espacios señalados por el Estado para el ejercicio de la docencia, y el Estado se compromete como organizador del proceso en los mismos términos de desarrollo y vigilancia que había planteado el Estado colonial.

Se define desde el Estado, en el Congreso de Cúcuta el pènsum para la enseñanza así como las materias y métodos de enseñanza, y se propone la creación de Escuelas Normales para formar los maestros que requiere el nuevo sistema de instrucción pública, vinculándose al ejercicio de la enseñanza, al dominio de unos saberes sobre contenidos y métodos, con lo cual se articula el oficio de maestro al saber disciplinar de la Didáctica y la Pedagogía.

Se establece el proceso para el nombramiento y el pago de sueldos para los maestros que determinan su reconocimiento como funcionario público en el ámbito de la nueva estructura política.

Se definieron los métodos de enseñanza propios de la educación pública, a saber, el método mutuo y simultáneo, y se establecieron por norma, con el propósito de garantizar su obligatoriedad en todos los establecimientos educativos.

La educación privada mantuvo su continuidad en la nueva república, sirviendo de apoyo a los grupos, a la familia y a los sectores con poder económico, quienes se encargaban, además, de su control y se apoyaban adicionalmente, en la importación directa de técnicas, de libros, de conocimientos y por medio de viajes y formación personal, para complementarla.

El estudio de Bentham y Tracy que se hacía en la Universidad del Rosario, no pasaba de interesar a unos pocos políticos. Era más bien cierta postura liberal radical que un compromiso político.

Se estructuró un modelo para la enseñanza ordenado por tres poderes de referencia análogos a los poderes del Estado: la educación física, la educación moral y la educación intelectual.

Se definió como institucionalidad para la profesión las ciencias de la educación —principios y doctrinas— y se establecieron las instituciones para su ejercicio: las universidades coloniales y sus colegios y las escuelas con sus apoyos provinciales y municipales.

Se mantiene la separación entre educación e instrucción, entre universidad y normal, entre normal y escuela, y entre escuela e ignorancia.

El desarrollo inicial de la ciencia en el ámbito de la educación la situó en un lugar más discursivo que efectivamente real o práctico, pues no hubo en ese contexto ninguna forma de experimentación, investigación empírica o análisis interpretativo.

La Pedagogía, al ser definida como ciencia, se le asigna un lugar en el cuadro sinóptico de la ciencia en el plan de estudios o en el código, como una materia o como un contenido pero sin ningún alcance profundo. La Pedagogía se mantuvo como curso, como preparación, como educación exterior del hombre, pues todavía no existía un discurso que se preguntara por el hombre como sujeto humano, productivo y como ser vivo en las lógicas de las ciencias sociales experimentales y de la Biología como ocurrió a comienzos del siglo XX como desarrollo de la escuela nueva.

La universidad colonial entregaba el título de *licentia docendi* a quienes se preparaban para la cátedra en sus claustros, títulos a partir de los cuales se tenía la capacidad de enseñar una disciplina o ciencia o de obtener una cátedra en la misma universidad, este proceso no ocurrió para los maestros de primeras letras y esta enseñanza propia para estos maestros lo fue sólo para quienes se preparaban para obtener cátedra en las universidades. El título para ejercer en la escuela de primeras letras se delegó a las Escuelas Normales.

En 1847 el Estado de la Primera República reconoció la existencia de la Pedagogía como ciencia. Esta referencia a la ciencia de la educación ocurre por primera vez en la naciente sociedad independiente como una forma de organizar el discurso educativo y la propia escuela. La Ciencia de la Educación habla del hombre, de la Pedagogía, de los estados del hombre, el cuerpo, la mente y la razón, y permite una forma simple de la organización de la educación en su forma institucional e individual.

En el año de 1849 se presentó el surgimiento de un partido liberal nuevo y unido que propone realizar un cambio radical y desde su origen empezó un ataque implacable contra los conservadores; como sostenedores de la tradición inspirada por la ideología de la revolución francesa de febrero, la generación liberal de 1849, exudaba un racionalismo ferviente y un radicalismo romántico e idealista.

7.2.1.1.2.8 La profesionalidad y la laboralidad en el radicalismo liberal

Después de 1860, y bajo la vigencia del federalismo, se abre uno de los períodos de reforma educativa más significativos de nuestra Historia, no sólo por el alcance político y cultural intrínseco en el proyecto, sino por sus realizaciones prácticas, en especial, en el plano de la escuela pública que la reforma declaró como obligatoria y gratuita.

La reivindicación de la función docente del Estado, al incluir la educación dentro de la órbita de sus deberes y derechos, y entender tal función como una de las formas en que el Estado expresa su soberanía.

La reforma radical colocó a un lado los grupos que se comprometieron en su defensa y que fueron llamados *instruccionistas* y al otro lado sus opositores, los *ignorantistas*. Con esto, se señala una posición política de la sociedad colombiana frente a los temas educativos como temas centrales en la vida de la nación.

El radicalismo educativo se caracterizó por la forma integral como buscó enfrentar la situación educativa y cultural del país en todos sus niveles. Una administración unificada y directamente controlada por la recién creada Dirección Nacional de Instrucción Pública, adscrita a la Secretaría del Interior, y una visión pedagógica y política que incluía a los alumnos, a los maestros y a los padres de familia, a los que se intentó comprometer —tan sólo con éxito relativo— como soportes sociales de la reforma. Al lado de ello, una estrategia financiera y de manejo administrativo, distribuida entre el Estado Central, los estados federales y los distritos municipales, quedando las tres instancias así comprometidas en el esperado despegue educativo.

En 1870 los radicales trajeron la primera misión pedagógica alemana, compuesta por nueve extranjeros que lograron organizar más de veinte Escuelas Normales. En Bogotá funcionaban tres Escuelas Normales: dos de varones y una femenina. Para su funcionamiento, varios y renombrados pedagogos alemanes prestaron su colaboración a solicitud del gobierno federal. Infortunadamente, el surgimiento de las Escuelas Normales no estuvo acompañado del mejoramiento de las condiciones sociopolíticas del país, de tal forma que las guerras bipartidistas coadyuvaron al resquebrajamiento del sistema

educativo. Y con ello se inicia un desarrollo importante de la Pedagogía como ciencia de la educación y como disciplina fundante de una profesión convocada al perfeccionamiento permanente de los desarrollos educativos.

A pesar del esfuerzo por ampliar la cobertura y mejorar la calidad educativa, la gente creía que la educación tenía poco valor para sus hijos.

La revista *la Escuela Normal*, que contó con un tiraje de más de 3000 ejemplares cada dos semanas y que, aunque órgano de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, no se limitó a la publicación de leyes y decretos, sino que se dedicó también a la difusión de los principales temas pedagógicos de la época y a promover el saber pedagógico como saber de los maestros, permitiéndose así los inicios del desarrollo de una comunidad académica de la Pedagogía.

7.2.1.1.2.9 Del oficio a la profesión de maestro

En el ámbito de la profesión como unidad de análisis, la primera república retoma a la actividad de maestro como oficio y al ejercicio de éste, lo mantiene dentro de los términos trazados por el régimen colonial. Una vez concluidas las guerras de independencia e iniciada la etapa de establecimiento del Estado, la educación se constituye en estructura fundamental de las propuestas políticas y resultan para el oficio de maestro nuevos retos y dimensiones:

1. Se vincula su ejercicio de manera explícita al dominio de metodologías y de conocimientos previamente estructurados para

desarrollar la educación física, la educación moral, y la educación intelectual, con lo cual se establece, en forma clara, una relación directa entre maestro y educación que supera la iniciativa de maestro de primeras letras que tuvo en la colonia.

2. La educación establece fines sociales y políticos que se concretan en la formación del ciudadano, y al maestro se le define por referencia a estas nuevas comprensiones. El Estado, asume a la educación como fundamento de su propio desarrollo, la separa del esquema religioso de la colonia, con lo cual, perfila para el maestro un campo de acción eminentemente secular y público.

3. El conocimiento se diseña como pénsum y el Estado fija posiciones sobre el tipo de maestro que prefiere y el tipo de ejercicio que asume para la enseñanza, al decidir sobre el método simultáneo y mutuo como métodos propios de la instrucción pública.

4. Se introduce en la instrucción pública la enseñanza de las ciencias y se articula la docencia con el conocimiento científico, con lo cual el oficio de maestro entra a ser transformado por las exigencias de enseñabilidad de un conocimiento abstracto, riguroso y disciplinar que debe ser comunicado y difundido.

5. El conocimiento de las ciencias asumido en la coyuntura de transformación del oficio de maestro, se presenta como un hecho externo, no experimental, apoyado en textos y manuales, razón por la cual no compromete a los sujetos con la realidad, ni proyecta iniciativas de desarrollo social.

6. Las Escuelas Normales se constituyen en las entidades a través de las cuales el Estado, mediante una formación especializada de los candidatos, otorga los títulos que los acredita como maestros. Y de esta manera señala las características culturales, pedagógicas, económicas y sociales que deben tener los maestros. A su vez en este periodo el Estado se configura como el mayor empleador, dándole a la profesión de maestro la característica de profesión burocrática.

7. El maestro es reconocido, nuevamente, como funcionario público del Estado, mediante el pago de estipendios y la vinculación directa.

8. El maestro opera también como gestor de la escuela privada, al servicio de las asociaciones y de las cátedras universitarias, con base en su saber, sin que por ello se altere su característica de enseñante.

7.2.1.1.2.10 El Maestro y la educación en la época de la Regeneración (1886-1899).

Con la Ley 89 de 1892, se trazó un plan de estudios preciso para la enseñanza de los normalistas que definió oficialmente el saber del maestro desde el punto de vista del movimiento de la Regeneración, así llamado por condensar los intereses del grupo que se oponía a los radicales liberales, y que se habían confrontado en guerra civil para recuperar el poder del Estado con el lema de la regeneración pública y la restauración de la fe católica.

El Decreto 429 de 1893, que se conoce como el Plan Zerda, y que contempla las modificaciones a la tradición educativa de los radicales liberales, determinó, entre otras cosas, una duración de cinco años de

estudio, posteriores a la Primaria, como requisito para obtener el título de maestro. (Herrera, 2000).

La época de la Regeneración (1886-1899), liderada políticamente por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, trajo consigo el afianzamiento de las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado, la situación de las Escuelas Normales fue deplorable debido a los trastornos políticos del momento, en varios casos sus actividades se suspendieron puesto que sus locales se convirtieron en cuarteles; cuando los ejércitos las abandonaban, la ruina y la destrucción eran casi completas. Hay que subrayar también, que durante este periodo, el plan de estudios de las Normales se dividía en dos partes, el plan escolástico y el plan profesional.

El primero incluía los conocimientos que los profesores debían enseñar; y el segundo, incluía *la ciencia de la cultura humana* y la adaptación de los contenidos de la enseñanza, además de conocimientos sobre dirección escolar. Igualmente, la enseñanza normalista fue considerada como enseñanza de segundo grado, ya que se instaló en la escuela Secundaria.

Como expresa Quiceno (2003), la Reforma de 1870, había mostrado la importancia de la Escuela Primaria en la educación de las clases populares. El balance de esta reforma fue de gran importancia porque fue por ella que se empezaron a construir la dirección de instrucción pública y la Escuela Primaria oficial. Esta reforma no se abandonó en cuanto a esta construcción de escuela, lo que se transformó fue la manera de hacerlo. Los liberales querían una escuela laica, obligatoria y gratuita, los conservadores una escuela católica. Pero

además pusieron su mirada en la preparación de maestros en normales para formar a la clase media y a la elite, y además en las universidades para formar los nuevos profesionales que requerían la sociedad y la economía.

Como se ubicaron en la perspectiva de una educación que respondiera a otra economía y sociedad, pensaron en crear un sistema de educación ciudadana, moral y urbana para lo cual había que crear otras instituciones de asistencia y beneficencia. De este modo, buscaban configurar el sistema de enseñanza. Para llenarlo de contenido, había que introducir un tipo de educación, Pedagogía e instrucción y de eso se encargó el grupo *red de educadores católicos*. Núñez y los conservadores, una vez asumieron el poder del gobierno, pensaron en otro modelo de instrucción pública y de escuela para la sociedad colombiana. Este proyecto en más o menos veinte años construyó un modelo de enseñanza que cambió la instrucción pública del Siglo XIX.

El saber educativo y pedagógico proponía una escuela cristiana al estilo de las escuelas de san Juan Bautista de La Salle. Esta forma educativa era la que debía darle unidad y organicidad a las distintas ideas y concepciones de escuela entre las congregaciones, de tal modo que desaparecieran sus diferencias en aras de una sola forma común. Si en un principio se sabía que era lasallista, poco a poco fue quedando y consolidándose como el modelo de escuela pública. De hecho las escuelas Primarias y normalistas en Colombia, dirigidas por esta congregación y por las congregaciones religiosas en general, asumieron este modelo y lo practicaron.

Por efectos de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, la educación pública del país debía estar en concordancia con la religión católica, de conformidad con los dogmas y la moral, la enseñanza religiosa y el ejercicio de las prácticas piadosas eran de carácter obligatorio en las instituciones educativas públicas de todos los niveles.

La escuela colombiana se convirtió en una institución eminentemente católica, lo cual llevó a que la normatividad sobre instrucción pública confluyera en la exigencia de maestros cuyos requisitos iban más allá de la preparación pedagógica y los conocimientos pertinentes a nivel primario. Para lograr la vinculación en una escuela oficial, era indispensable profesar la religión católica y tener buena conducta. En igual forma, las normales debían garantizar la religiosidad y la moral de los futuros maestros, de tal manera que para ingresar como estudiante, era también necesario acreditar ser católico.

El artículo 41 de la Constitución de 1886, declaró que la instrucción Primaria costeadada con fondos públicos sería gratuita, pero no obligatoria, volviendo atrás en relación con lo que había estatuido la Constitución de 1863. La justificación doctrinaria de este principio tiene que ver con la concepción que la Regeneración propuso sobre las relaciones entre el Estado y el individuo en el plano de la iniciativa individual.

Aunque el Estado fue investido de funciones económicas y políticas no podía impedir la libre competencia generalizando la enseñanza obligatoria y aun menos obligando a las familias a que envíen sus hijos a las escuelas estatales.

Para los regeneradores, la educación debía ser obra tan solo de los particulares, limitándose el Estado a actuar allí donde no llega o no se interesa por llegar la iniciativa privada. El Estado como agente educativo, no podía funcionar más que como complemento. Así, se garantizaron las circunstancias para que más tarde la educación pudiera convertirse en un negocio rentable, dejando abierta una de las puertas jurídicas por donde entrarían todas las congregaciones religiosas que volvieron a tener una gran incidencia en la educación hasta 1930. El Estado reivindicó para sí la suprema inspección y vigilancia de la educación.

En el proyecto educativo conservador, el maestro era considerado prototipo de integridad moral, frente a la sociedad; en honor al cargo, se le exigía que su vida pública y privada debían ser ejemplares. En consecuencia, maestras y maestros tenían que demostrar en todo momento buena conducta.

7.2.1.1.2.1 La profesionalidad del maestro desde las exigencias y rasgos de la Regeneración en materia educativa

No perdamos de vista que la Regeneración adopta la religión católica como criterio ético y moral en la perspectiva del Estado. En ese contexto se propone un Estado confesional, el cual se expresa en la constitución de 1886, cuyo encabezado reza: *en nombre de Dios, fuente de toda autoridad.*

El maestro se transforma, en la perspectiva de la Regeneración, en un sujeto cuyo hacer se convoca desde una opción religiosa y se propone

como expresión vocacional para impartir un saber a niños y jóvenes. El Estado trata no sólo de comprometer al maestro en la distribución de saberes, sino, primordialmente, en el encargado de construir una manera de ver el mundo.

Como lo expresa Alejandro Álvarez, "se había creado la necesidad de la instrucción de la juventud, para construir la patria civilizada y próspera" (por otra parte, el maestro) "Debía entender su labor como un destino, pues el camino estaría trazado y no habría lugar a desviaciones [...] debía ser un ejercicio para ejercer por vocación" (1995:33). Es por esto que se requerían maestros que amaran su profesión, como la manera de realizar desde la perspectiva de los valores cristianos, un apostolado que integrara, las relaciones con Dios y las relaciones con la patria y con el Estado.

La lectura desde la perspectiva económica que se hace del maestro es Secundaria. No se entiende su servicio como realizado por un trabajador del Estado, sino como el trabajo voluntario de quien opta desde la fe por servir a una comunidad. Por eso, su salario no era trascendental, y sus relaciones laborales fueron leídas como estructuras necesarias para el desarrollo y bienestar de quienes ejercían dicha profesión. Como tampoco aparece él como sujeto activo del que hacer pedagógico, sino como un sujeto que debe responder a supuestos y lógicas de otros, cumpliendo cabalmente su misión.

Lo sagrado y el apostolado del maestro constituyen las características fundamentales de su trabajo hasta mediados del siglo XX. El carácter campesino y rural de la cultura constituían la base de las prácticas

educativas, y una cierta tendencia a lecturas míticas de las relaciones imponían el carácter sacral a la vida aldeana.

Adicional a su función tradicional de enseñar conocimientos, una de las misiones del maestro era la de ser espíritu de la nación y formador de ciudadanos; todo esto, a pesar de estar mal remunerado. De la imagen sagrada de maestro, se pasó luego a una secular, en la que la profesionalización jugó un papel importante.

7.2.1.1.2.12 El Maestro en la formación del ciudadano y la construcción de la Nación

Una de las figuras típicas buscadas por el Estado para construir la imagen de lo que implica la nacionalidad colombiana es la del maestro. Sin embargo, esa responsabilidad no se corresponde con la aceptación social que se le da al trabajo del docente.

Para que el maestro fuese digno de tal tarea, ser *espíritu de la nación*, se requería que al menos su imagen pública fuese socialmente aceptada y reconocida como ejemplar para la niñez y la juventud.

El clérigo encarnó durante mucho tiempo el ideal de educador. El Concordato reforzó este ideal al buscar que el gobierno auspiciara la venida de comunidades religiosas con vocación educativa y reglamentara la función de cura párroco en relación con su papel en la educación, tanto en su papel de maestro como de inspector.

Este proceso ha sido descrito por Elizabeth Castillo y su grupo de investigación. Para ellos “como maestro, el cura debía distinguirse por

ser el defensor del papel de la institución eclesiástica al frente de la educación pública. Así, no sólo justificaba con la enseñanza la estructura social, sino que colocaba a la religión como el eje de la instrucción. De esta forma el maestro sacralizó, con su presencia y sus acciones, el espacio de la escuela” (Castillo y otros, 2000: 86).

Si el sacerdote era un ideal de maestro, el maestro laico, igualmente, debía constituirse en un ejemplo social. Su conducta, vida privada, actitudes y comportamientos, fueron vigilados por la comunidad y por los inspectores de la instrucción, los cuales eran esencialmente sacerdotes (Castillo, 2000: 87).

En suma, durante el período Regenerador, el prestigio alcanzado por los maestros durante el radicalismo tendió a decaer, tanto por sus condiciones económicas (bajos sueldos, atraso en los pagos, cierre de varias Normales), como por su desventaja social respecto al sacerdote, quien cumplía también la función de educar. Esta situación se explica en función de las características del predominio de la Iglesia en Colombia durante el período, que implicaban desde la intervención en variados ámbitos de la vida civil de la población hasta el tutelaje sobre todo el aparato educativo del país, especialmente los contenidos de la enseñanza y sobre el sector docente (Helg, 1984).

El maestro estaba, pues, al encontrarse en la base del sistema educativo, supeditado a la vigilancia social, tanto por los padres de familia —quienes debían velar por la buena educación de sus hijos— como por el cura, el alcalde, los ciudadanos y demás personalidades de los pueblos y municipios, quienes al ser reconocidos como defensores de la moral y buenas costumbres, fueron apropiándose el papel de jueces de los maestros.

7.2.1.1.3 Las instituciones formadoras de maestros y las propuestas formadoras de formadores en los inicios del siglo XX

En los primeros años del Siglo XX, y una vez terminada la guerra de los Mil Días, en la cual se derrotó al partido liberal militarmente, el Ministro de Instrucción Pública, Doctor Antonio José Uribe sustentó la urgencia de una reforma educativa, la cual quedó plasmada en la Ley 39 de 1903, y el Decreto Reglamentario 491 de 1904.

En el pensamiento de Uribe, la modernización de Colombia debía seguir la ruta trazada por el espíritu de las naciones civilizadas: de agitación industrial y agitación comercial. En este sentido, para que la instrucción pública estuviera acorde con las necesidades del país, era imprescindible darle una orientación eminentemente práctica.

La Reforma Educativa planteó tres aspectos fundamentales: educación moral y religiosa en todos los estudios; educación industrial en Primaria y Secundaria; y estudios severos y prácticos en el nivel profesional.

El objetivo de las Escuelas Normales era formar maestros prácticos más que pedagogos eruditos (Decreto 491 de 1904, título XII, capítulo I De las Escuelas Normales), que estuvieran en capacidad para responder a una instrucción Primaria, en la que de una manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales

principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía, y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio.

El conjunto de las materias del plan estaba orientado a la adquisición de nociones suficientes, no sólo en el orden moral e intelectual, sino también en los principios aplicables a la industria, la agricultura y el comercio. La instrucción técnica comprendía materias preferencialmente vinculadas con las Ciencias Naturales y con las Matemáticas, guiadas por el método empírico. La Secundaria clásica, por el contrario, poseía una orientación más teórica y especulativa.

El Decreto 491 legisló en forma precisa y casuística sobre múltiples aspectos del sistema educativo: las atribuciones del ministro del ramo, de los secretarios de instrucción pública y del Consejo universitario; las modalidades de la inspección y organización de la enseñanza Primaria, Secundaria y profesional. Fue particularmente minucioso en lo referente a la escuela elemental que clasificó en rural y urbana, y precisó diversos tópicos tales como la catequización de indígenas, el sostenimiento de las escuelas, el número de niños permisible en cada una de ellas, la edad escolar y el plan de estudios.

Según el decreto, la enseñanza Primaria debía integrar la educación moral, cuyo fin es la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con los padres y superiores, para con sus semejantes y para con la patria. Con la educación intelectual, que desarrolla en el niño el conjunto de las facultades mentales, y con la educación cívica y física. Basado en estas orientaciones, el estatuto definió el plan de estudios de la Primaria diferenciando la escuela rural de la urbana, el pênsum para niños y para niñas y las materias para cada nivel.

La escuela rural constaría en adelante de un ciclo de tres años alternados según sexo, y la urbana, por uno de seis años dividido en tres niveles: elemental, medio y superior. Las diferencias curriculares entre la escuela rural y urbana pueden ser ilustradas en las asignaturas estipuladas para el primer año: en la rural, el niño aprendía religión, lectura y escritura, Aritmética y urbanidad; en la urbana, a las anteriores materias se agregaban dibujo lineal, canto, lecciones objetivas, calistenia y obra de mano.

El Decreto legisló también sobre textos, y estableció que éstos debían ser aprobados por una junta de pedagogos y por el arzobispo de Bogotá; sobre la calidad y deberes de los maestros, sobre la matrícula y asistencia y sobre los exámenes y el sistema correccional

En los siguientes años de gobiernos conservadores, el plan de Uribe sufrió sucesivas modificaciones: en 1912, mediante el Decreto 670 de junio 25; y en 1913 mediante el Decreto 827. Después del Congreso Pedagógico de 1917, se aprobó una nueva reforma en 1919, mediante el Decreto 664 de marzo 27. Esta última nunca se implementó. Se establece en Nariño, en diciembre de 1905, la Normal Femenina del departamento, e inició labores el 1 de abril de 1906, con un grupo de 33 jovencitas, provenientes de la capital y de los pueblos cercanos.

Hacia el año 1904, se funda en Bogotá la Escuela Normal de Instructores, bajo la dirección de los Hermanos Cristianos. Esta institución, inspirada en hondos valores cristianos, sería considerada paradigma de enseñanza normalista, y en ella se aplicarían los primeros test y métodos de la Psicología Experimental. A pesar de

estos avances, el cuadro pedagógico del país no dejaba de ser bastante pobre y primitivo (Helg, 1984).

El tipo de escuela producido bajo la hegemonía conservadora se complementaba con la figura del inspector escolar, que permeaba la misma vida cotidiana de la escuela, la cual “se componía de dos funcionarios: el maestro, que enseña a los niños, y el inspector, que dirige al maestro, vigila el cumplimiento de los reglamentos y controla la asistencia” (Helg, 1984: 26-27). A este sutil mecanismo se agregaba otro elemento definitorio de la acción del maestro en la escuela: las llamadas juntas de inspección municipal que, compuestas por las notabilidades de la localidad, controlaban políticamente al maestro, de forma que su situación resultaba determinada por su posición en la red de lealtades clientelistas, tejida entre la Iglesia y los partidos políticos.

Desde 1910, la legislación dispuso que las capitales departamentales debían contar con dos Escuelas Normales para uno y otro sexo, que ofrecerían un ciclo formativo de cuatro años, después del cual el estudiante obtendría el título de maestro elemental, quedando abierta la posibilidad de cursar un quinto año para obtener el título de maestro superior.

El programa de estudios estaba dividido en 16 materias, que correspondían a las de la enseñanza Primaria. La Religión y la Moral, formación ideológica del maestro, estaban generalmente en manos de un clérigo. También se formaban los candidatos en nociones de Geografía, Historia y Ciencias Naturales, materias de cultura general, y en algunas nociones de Higiene. Estas últimas correspondían a una

intención mayor, fraguada por las elites del país, de buscar la redención de la raza mediante hábitos que superaran los vicios inveterados de la población que la mantenían en el rezago y la decadencia.

La formación en algunas materias seguiría siendo diferencial de acuerdo con el sexo. El Álgebra y la Geometría eran privilegio en la formación de varones, mientras que los saberes de costura y economía doméstica, quedaban para las mujeres. Pero más importante aún, era la formación pedagógica, dividida en los niveles teórico y práctico.

El primero comprendía el estudio de la Historia de la Pedagogía y sus principales teorías. En él, se notó con importancia la influencia extranjera (alemana y francesa) que al país arribaba vía comunidades religiosas, sin que necesariamente hubiese por ello un rechazo palmario a las innovaciones: “La congregación de La Salle se distinguió desde el Siglo XIX por su permeabilidad a los nuevos métodos de enseñanza; si era intransigente en cuanto al principio de una educación profundamente católica, ofrecía cada año seminarios de Pedagogía, que la condujeron a adoptar a comienzos del siglo XX el método cíclico-concéntrico” (Helg, 1984:86).

El nivel práctico de la formación pedagógica introducía a los normalistas en la Escuela Primaria anexa en la que, en condiciones ideales, observaban primero las lecciones modelo que el docente les presentaba con alguno de los cursos, para luego preparar textos de enseñanza que sustentaban la lección que el profesor controlaba y revisaba.

Así, la situación del maestro no mejoraría significativamente luego de la reforma de inicios de siglo, de forma que la memoria seguiría apelando a la figura de maestro evocada por Tomás Carrasquilla, un sujeto “cuya precaria existencia laboral se encontraba siempre dependiendo de las buenas o malas relaciones con sus superiores políticos: el cura y el gamonal, y a quien la suerte le deparaba muchos meses en el año un salario retrasado que entre tanto debía suplir con la parte que de éste le llegaba en especie, bajo la forma de regalos y presentes que la caridad a veces interesada, de los padres de muchos niños, no dejaba de enviarle con alguna continuidad” (Silva, 1989:78).

Durante buena parte de la primera mitad del siglo XX, no existirá una formación específica para el docente de Secundaria y de las Escuelas Normales. A todas luces, la formación pedagógica seguía siendo incompleta. De 882 maestros censados hacia 1921, sólo 242 contaban con algún tipo de formación pedagógica. La proporción de los religiosos en la Enseñanza Secundaria seguiría siendo importante.

En 1916, la legislación quiso reunir los cuerpos de maestros colombianos en una estructura federal con el fin de promover el cumplimiento de la legislación de 1903 y 1904, así como el debate de los problemas de la instrucción pública. En el nivel provincial se reunirían los liceos pedagógicos una vez por mes; en el departamental, habría una asamblea pedagógica una vez al año y cada cuatro años, habría un Congreso Pedagógico Nacional. De hecho, ciertos departamentos organizaron encuentros de institutores

de un mismo municipio o provincia. Ninguno pudo convocar la asamblea departamental por razones de presupuesto.

En cuanto al Congreso Nacional, no se reunió sino una sola vez, en diciembre de 1917, en Bogotá, bajo la presidencia del ex ministro de instrucción pública Antonio José Uribe. Se reunieron maestros y maestras de todo el país, los directores de las Escuelas Normales, rectores de universidades, directores y profesores de la Enseñanza Secundaria, inspectores encargados de los territorios nacionales y secretarios departamentales de instrucción pública. En total se encontraron 187 participantes, de los cuales una quinta parte eran religiosos, en su mayoría, Hermanos Cristianos.

El Congreso debatió los grandes problemas de la educación colombiana y los principales puntos de las leyes de 1903 y 1904, que no se habían puesto en práctica, como la generalización sin obligación de la enseñanza Primaria y la orientación más técnica y comercial de la Enseñanza Secundaria. Las más importantes resoluciones adoptadas fueron sobre las condiciones de trabajo de los maestros primarios. Los congresistas pidieron el establecimiento de una escala de salarios docentes y la fijación de un salario mínimo de veinticinco pesos mensuales para los maestros rurales y de cincuenta para los urbanos.

Decidieron crear sindicatos departamentales de docentes organizados en una Federación Nacional encargada de defender la profesión. Por último, reclamaron la creación, en Bogotá, de dos Escuelas Normales centrales decretadas por la Ley 25 de 1917, elaboraron igualmente un proyecto de unificación de los programas de estudio, contenidos y textos escolares utilizados en la formación de maestros. Además,

hicieron aprobar los Hermanos Cristianos una resolución concerniente a la reforma de la instrucción religiosa de los maestros a fin de que ésta se orientara hacia la práctica cotidiana y los valores del catolicismo, más bien que a la asimilación del catecismo.

Desde 1910, conforme a la legislación, todos los departamentos tenían dos Escuelas Normales para jóvenes de uno y otro sexo. Los estudios duraban cuatro años después de los cuales el aspirante podía optar el diploma de maestro elemental; un quinto año le permitía obtener el título de maestro superior. La contabilidad los preparaba para la administración de una escuela. El dibujo, el canto y la gimnasia completaban, con la Pedagogía, el programa de estudio común a los normalistas de ambos sexos. Ciertas enseñanzas se reservaban con exclusividad a los hombres: Álgebra y Geometría, Trabajos Manuales y rudimentos de Agricultura. La Economía Doméstica y la cultura se reservaban a las jóvenes.

La Pedagogía teórica y práctica tenía un horario importante en el horario escolar: los dos primeros años se consagraban al estudio de la Historia de la Pedagogía y sus principales teorías. La influencia francesa y la alemana predominaba en ese campo, a causa de la escogencia de los manuales utilizados y de ciertas Escuelas Normales confiadas a congregaciones religiosas. Por ejemplo, los Hermanos de las Escuelas Cristianas dirigían la Escuela Normal de Instructores de Bogotá y los Hermanos Maristas la Escuela Normal de Varones del Tolima, lo que no significó de ninguna manera obstrucción a las innovaciones pedagógicas.

Después de asimilar la Pedagogía teórica, los normalistas eran, en principio, iniciados en la práctica en una Escuela Primaria Anexa, dividida en seis clases que correspondían a seis años de Enseñanza Primaria. La Escuela Anexa, con una treintena de alumnos por grado, ofrecía condiciones ideales que el maestro no volvería a encontrar nunca. El profesor presentaba, en primer lugar, lecciones modelo a los estudiantes y luego éstos preparaban el texto de su enseñanza, lo sometían a la aprobación del profesor y daban la lección bajo su control.

Los exámenes finales daban ocasión para una ceremonia pública a la que asistían las autoridades gubernamentales y eclesiásticas del departamento; para dar grandeza al evento, los candidatos acostumbraban a alquilar una sala comunal, decorarla y conseguir músicos; por esto, generalmente se presentaban de dos a tres estudiantes, con lo que se disminuían los costos. El examen consistía en que el candidato diera en público clases sobre el tema del curso elegido a la suerte. El futuro maestro debía mostrar una escritura estética en el tablero negro y una excelente memoria, puesto que las lecciones se aprendían de memoria. La entrega de diplomas era el momento más solemne de la ceremonia que terminaba con un baile, con toda la orquesta.

En 1919, las 28 Escuelas Normales de la República de Colombia tenían 1228 estudiantes; 484 varones y 744 alumnas. El número de estudiantes por escuela variaba. La más fuerte concentración de alumnos normalistas se hallaba en las capitales de los departamentos de Antioquia, Boyacá y Bogotá. Apenas 100 candidatos recibían anualmente el diploma de enseñanza, lo que era insuficiente para las

necesidades del país. El gobierno dedicaba la mayoría de becas a los estudios en las Escuelas Normales.

7.2.1.1.3.1 El siglo XX, la formación del maestro y el desarrollo de la profesionalidad y la laboralidad

La educación se convirtió en uno de los pilares fundamentales de la cruzada de “salvación nacional” que las elites conservadoras lideraron con ahínco. En efecto, desde la educación las dimensiones morales, religiosas y práctico-laborales se integraron y desplegaron por la senda del progreso, e igualmente el orden se fortaleció como condición de posibilidad para una marcha segura hacia los nuevos tiempos.

La infraestructura económica nacional, durante estos años, se fortaleció gracias a la consolidación de un mercado interno, propiciado por la expansión cafetera, y por la significativa inversión de préstamos extranjeros en obras públicas e industrias que permitieron cierta acumulación de capital y que, a su vez motivaron la inversión extranjera. Paralelamente, se asistió a fenómenos de urbanización y de migraciones rural-urbanas, al nacimiento y consolidación del proletariado como sector con fuerza determinante en el área política y social, y al florecimiento de la llamada clase media.

Durante buena parte de la primera mitad del siglo XX, no existirá una formación específica para el docente de Secundaria y de las Escuelas Normales. A todas luces, la formación pedagógica seguía siendo incompleta. De 882 maestros censados hacia 1921, sólo 242 contaban con algún tipo de formación pedagógica. La proporción de

los religiosos en la Enseñanza Secundaria seguiría siendo importante (Helg, 1984).

El primer Congreso Pedagógico de 1917 – decretado oficialmente por la Ley 62 de 1916 y el Decreto 1039 de 1917— al que asistieron directores de Escuelas Normales, maestros y maestras de todo el país, directores de instrucción pública y de universidades, además de otras personalidades, sería una reacción ante la escasa materialización de la Ley de 1903-1904 y los problemas en el ámbito de la instrucción aún vigentes.

La Escuela Normal, como única unidad formadora de maestros durante buena parte del siglo XX, tendrá una amplia significación social no solo por lo que se refiere a la formación de maestros sino a su profesión. En efecto, se constituyó en valiosa oportunidad de movilidad social no solo para las jóvenes—para quienes la función docente resultaba más ajustada y menos traumática para la valoración social de la época— sino para los jóvenes de las clases bajas y medias, que ante la imposibilidad de realizar estudios en colegios convencionales, accedían a la Escuela Normal, cuya oferta formativa era en gran parte homologable a los planes de estudio de otras instituciones inclusive religiosas, contando además con la posibilidad futura de ejercer el magisterio y ascender hacia otros espacios laborales no necesariamente docentes, como la política o el comercio.

El Congreso de 1917, que además recomendó la contratación de profesores extranjeros expertos en Pedagogía*, abrió el camino para la creación del Instituto Pedagógico Nacional.

A pesar de los esfuerzos que, por esta época, el Estado realizó para mejorar la calidad de la formación de maestros, “el país tuvo que enfrentarse al hecho de que la mayoría de las egresadas se casaron y sólo una minoría dedicó sus esfuerzos propiamente a las labores pedagógicas o cumplieron funciones de dirección en el campo de la educación” (Jiménez y Figueroa, 2002: 27). Además, el hecho de que la mayoría de becas otorgadas para la Enseñanza de la Secundaria estuviera destinada a las Escuelas Normales, implicó el que personas sin vocación pedagógica realizaran el proceso formativo, para después dedicarse a otras actividades distintas de la de maestro (Herrera, 2000: 104).

En los últimos años de la década de 1920, ocurrieron variados cambios en los ámbitos social, económico y político: se asistió a un crecimiento poblacional significativo simultáneamente acompañado de un crecimiento de la expectativa por la prestación de servicios públicos.

El Decreto 1595 del 22 de noviembre de 1923, firmado por el presidente Pedro Nel Ospina, concreta el interés por contratar los servicios de una segunda misión pedagógica extranjera para que, junto con otros pedagogos nacionales, estudiaran todo lo concerniente al ramo de la instrucción pública. A fines de 1924 llegó la misión alemana, compuesta por Carl Glockner, para Normales y Primaria;

* La Ley 125 de ese año reglamentó la creación del instituto.

Kart Decaer, para colegios de Secundaria; y Antón Entel, para la universitaria. Dichos maestros pertenecientes al catolicismo estuvieron asesorados por distinguidos colombianos, Emilio Forero, Tomas Rueda Vargas y Gerardo Arrubla.

El proyecto de la misión Alemana no se convirtió en ley por oposición parlamentaria y porque la iglesia consideró que la propuesta de la misión iba muy adelante. En el artículo 40 se proponía la creación en Bogotá de dos institutos pedagógicos; uno para varones y otro para mujeres. En Tunja al año siguiente en 1926 Rafael Bernal Jiménez como secretario de educación pública trae al Alemán Julio Sieber para que dirigiera la Escuela Normal de varones.

Con la voluntad de la pedagoga alemana Franzisca Radke empezó a funcionar en 1927 el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Este instituto lideró la formación de maestros en Colombia, gracias a su carácter nacional y a la aporte de la Pedagogía alemana que tuvo su mayor desempeño en el diálogo con la cultura nacional a través de esta experiencia. Desafortunadamente, los años que siguieron al Congreso conocieron el cierre de varias Escuelas Normales debido a la precariedad de los aportes financieros del Gobierno. Lograron permanecer las Normales de Medellín y de Tunja, la Escuela Normal Central de Instructores y el Instituto Pedagógico Nacional que recibía estudiantes de varios departamentos del País.

En la consolidación del Instituto Pedagógico Nacional tuvo suma importancia la apropiación de la Pedagogía Activa, corriente de pensamiento pedagógico que ya había sido introducida incluso desde la obra de Agustín Nieto Caballero, el Gimnasio Moderno. Tal

Pedagogía haría más énfasis en los procesos del estudiante que en los contenidos, quedando el maestro en un segundo plano. La escuela comenzó a concebirse como una comunidad de trabajo, en la que el desarrollo individual y los fines de la institución se entrecruzaban, de manera que el trabajo sería el molde fundamental de las actitudes morales y éticas a formar en consonancia con el espíritu y demandas productivas de la sociedad capitalista.

El arribo de la Pedagogía activa al país señala, más que la apropiación acrítica y reproductiva de una serie de discursos sobre la educación, la civilización y la raza, la adopción de los mismos de acuerdo con los filtros culturales que lo circunscribieron de manera más precisa en el contexto de ese entonces. De esta forma, los saberes propios de la moral biológica, que implicaban la noción de degeneración de la raza, fueron apropiados para con las exigencias de la moral católica.

La salida de campo, la Psicología y la Pedagogía Experimental se convirtieron, según Jiménez y Figueroa “en elementos fundamentales de apropiación de los saberes modernos, irradiados desde el gobierno central de manera oficial” (Jiménez y Figueroa, 2002: 33).

La crisis económica de la depresión de 1929 haría sentir sus impactos, y buscó ser atenuada por coaliciones de liberales y conservadores moderados, grupos de incidencia creciente en las decisiones del país, que finalmente incidirían en el regreso al poder político del partido liberal, luego de 45 años de predominio conservador.

Estos cambios introdujeron la necesidad en las elites de pensar un proyecto político de modernización, que veía en la educación y la escuela la clave fundamental de la integración de las masas a la vida política de la nación y de la legitimación de la elite en el poder.

Para hacer efectiva la política modernizadora el maestro resultó indispensable, ya que el ideal de reforma educativa—cimentado en el conocimiento amplio y documentado de la realidad social, como condición Primaria de cualquier cambio— demandaba la preparación de intelectuales en estudios sociales, antropológicos y antropogeográficos, que estuvieran en permanente contacto con la población que se buscaba civilizar y que incidieran en ella, lejos de los ideales deterministas y biologicistas. El maestro, obviamente, resultaba la figura más perfilada e idónea. Así, “se dio a las instituciones de formación de profesores una función social ligada a la producción de teoría social y educativa, con el propósito de interpretar la realidad nacional” (Herrera, 2000: 106).

La formación del maestro gozaría, entonces, de reconocimiento en su función, por ser el actor principal en la producción de teoría social y educativa que interpretara la realidad nacional, pero ya no desde un discurso religioso y moral, sino desde un discurso laico. Esta labor se legitimó a través de los planes de estudio de las instituciones de formación de maestros y mediante pruebas de conocimiento para el ejercicio profesional. Al mismo tiempo se generalizaron las prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales siendo consideradas como el eje de la formación pedagógica.

La Pedagogía conocería en esta etapa nuevas preguntas acerca de su estatuto; el niño sería considerado centro del acto educativo, y el profesor fue concebido como un guía que debía ayudar a crear condiciones para su desarrollo “apropiándose, como profesional, de los nuevos saberes de la Pedagogía y de las disciplinas en las cuales ésta se fundamentaba” (Herrera, 2000: 107).

La preocupación por mejorar la formación de los maestros dio como resultado la creación de Facultades de Educación. De este modo, entre 1932 y 1934 se crearon tres Facultades de Educación: una adscrita a la Normal de Varones de Tunja, y las otras dos (una masculina y la otra femenina, ya referida en el párrafo anterior) a la Universidad Nacional. Los antecedentes académicos de estas instancias fueron los famosos *Cursos de especialización pedagógica*, que se ofrecían luego de la formación normalista, y que duraban de 2 a 4 años según las especialidades que brindaban, que iban desde la Pedagogía, las Ciencias Naturales y las Matemáticas, hasta la especialización en Educación Física y Deportes.

A partir de 1930 inicia en Colombia la llamada república liberal, que se prolongará hasta 1946. Aparecieron durante este período nuevos grupos en el escenario social y cultural y los intentos de modernización seguirán adelante, conforme a las nuevas tendencias que en los distintos campos de la vida nacional señalaban saberes provenientes de otras latitudes y que fueron adaptados por intelectuales nacionales de prestancia. Bajo el gobierno de Enrique Olaya Herrera se busca materializar los anteriores intentos de reforma educativa, que se solidificarán con la Reforma Educativa de 1932, orientada no tanto hacia la expansión cuantitativa del sistema

educativo, sino al mejoramiento cualitativo para la formación del ciudadano.

Uno de los aspectos de tal reforma fue el de dar respuesta a la necesidad de un personal docente mejor cualificado, especialmente para la Enseñanza Secundaria. De tal forma que, como lo señalan Martha Herrera y Carlos Low, durante este período “las políticas educativas trazaron una serie de pautas conducentes a fortalecer las instituciones formadoras de docentes y regular el ejercicio de la profesión, a la vez que algunos núcleos de intelectuales debatieron asuntos referentes al estatuto de la Pedagogía, al tiempo que el magisterio empezó a organizarse como gremio” (Herrera y Low, 1994: 19)

Durante casi todo el período anterior, las Escuelas Normales fueron las instituciones que formaron a los docentes para la enseñanza en los distintos niveles. La reforma liberal no las suprimirá, pero la orientación ideológica se sentirá con fuerza, de tal modo que las instituciones antes confiadas a comunidades religiosas, serán confiadas a personas laicas y preferiblemente nacionales, tal como ocurrió con Francisca Radke, directora del Instituto Pedagógico Nacional, quien hubo de abandonar el país al ser sucedida por una directora nacional, favorecida por las lecturas antinazistas que se generaron en el país, después de la segunda guerra mundial.

El discurso religioso que fundamentó durante mucho tiempo la formación del maestro, fue desplazado por un discurso laico que enfatizaba el conocimiento de la realidad social del país como base fundamental de los conocimientos que aquél debía adquirir. Las

particularidades del proceso de enseñanza debían ser interpretadas a la luz de los conceptos disciplinares de la Psicología, la Medicina o la Antropología. La práctica pedagógica sería considerada núcleo de su formación.

Algunos dirigentes colombianos, ya antes de la década de 1930, señalaban la importancia de suplir las deficiencias en la enseñanza mediante la formación de un profesorado que uniera la competencia profesional, los conocimientos metodológicos y pedagógicos. Por esta misma época, la formación complementaria de los maestros ya comenzaba a instalarse en la Educación Superior, a través de los llamados cursos de especialización, los cursos de información Pedagógica y las propias Facultades de Educación, que serían las que a la postre, terminarían convirtiéndose, durante un corto período en la década del 30, en el punto de confluencia de las iniciativas de formación de maestros para la Secundaria en un nivel distinto al propiamente normalista.

Según Herrera y Low, “en el decenio del 30, se cristalizaron diversos proyectos tendentes a lograr la estabilidad del magisterio, la revisión de los títulos de estudio, la creación de un escalafón nacional y la unificación de un sueldo mínimo” (Herrera y Low, 1994: 20). De esta forma, una necesidad perentoria, para la organización del sistema educativo, fue la clasificación de los maestros en las escalas creadas por el Ministerio, asunto que a su vez demandó la realización de exámenes de conocimientos que no estuvieron exentos de lecturas polarizadas de acuerdo con la lógica del desquite político. Sin embargo, como lo puso de relieve Aline Helg (1984), dejando de lado las consideraciones políticas, el examen de cualificación llevó a los

maestros a tomar conciencia de su labor profesional y por primera vez se puso en contacto masivamente con el Estado desde el Ministerio de Educación*.

Hacia los años 1933-1934, el Gobierno decretó la existencia de tres Facultades de Educación, suprimidas luego de un año, para dar paso a la creación de la Escuela Normal Superior. La primera de estas facultades, en la ciudad de Tunja, buscaba implantar Cursos de Especialización que tuvieran el carácter de formación universitaria, en un ciclo formativo de cuatro años, suplementario respecto de la formación normalista precedente, en el que la persona se especializaba en campos como la Pedagogía, las Lenguas, las Matemáticas, las Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, entre otras.

Otra de las facultades fue la creada en la Universidad Nacional, institución que data del año 1868, que estuvo bajo la dirección de Rafael Bernal Jiménez, que incorporó como sus docentes a los antiguos alumnos del alemán Juluis Sieber. En esta institución, como lo señalan Herrera y Low, se preparaba “al personal directivo de las Escuelas Normales [...] a los profesores para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y particularmente en las normales, [...] a los inspectores escolares, además de propiciar el estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afectan los destinos del pueblo colombiano” (1994: 23).

* Según la misma autora, luego de las pruebas a los docentes, que se convirtieron en criterio para su futura remoción o inclusión dentro del sistema, “el Ministerio de Educación, retomando una reivindicación del Congreso Pedagógico de 1917, decretó que todos los maestros de la nación tenían derecho a un salario mínimo de \$40 mensuales. Los maestros inscritos en el escalafón nacional obtuvieron garantías en cuanto a la seguridad de su empleo y a su adelanto profesional”. (Helg, 1984: 169)

El título que otorgaban estos estudios era el de licenciado en Ciencias de la Educación y dejaba abierta la posibilidad de obtener el doctorado una vez se acreditaran dos años de experiencia docente normalista y se sustentara una tesis. Con la Facultad de Educación, la Revista Educación se convirtió en un órgano importante de circulación de saberes relacionados no sólo con las teorías pedagógicas del momento, sino con la profesión y dignificación del magisterio

En el mismo año de 1934, por medio del Decreto 857, se creó la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres, que debía otorgar títulos en Educación Superior como instancia adscrita a la Universidad Nacional. Las tres facultades mencionadas se apoyaban en concepciones en torno a la Escuela Activa, y propendían por una formación disciplinaria y práctica importante. Sin embargo, los fundamentos de sus iniciativas no dejaban de remitirse a principios cristianos y católicos que hacían fuerte énfasis en la formación moral, situación en gran parte debida a la todavía percibida influencia del partido conservador propia del movimiento conjunto llamado Régimen de Concentración Nacional, que no implicaba de por sí un retroceso decidido de tal fuerza política (Jaramillo, 1989).

Puede decirse que la creación de las Facultades de Educación obedeció a los cambios que en los ideales educativos supuso el ascenso de los gobiernos liberales entre 1930 y 1946, y que caminaron al mismo ritmo con los procesos modernizadores y las progresivas expectativas en la prestación de servicios públicos, además de la inicial aparición de nuevos movimientos sociales. En

este orden de ideas, los gobiernos de ese periodo buscaron delinear la educación en su función social, tarea crucial en la formación de hombres que interpretaran la realidad nacional y produjeran teoría educativa y social.

Sin embargo, con el ascenso a la presidencia de Alfonso López Pumarejo en 1934, este régimen de transición llegaría a su fin, de manera que la reforma de los órdenes de la vida social y cultural del país, en especial en el renglón educativo, se convertirían en un imperativo para conseguir un verdadero cambio acorde con los tiempos. Una de esas reformas, que tocaba profundamente la formación del docente, estuvo asociada a la creación de la Escuela Normal Superior, institución que buscaba recoger la formación de las tres Facultades de Educación en una sola institución de alto nivel, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, que concentraría en sus aulas tanto hombres como mujeres, rompiendo con la antigua división institucional de estudios de acuerdo con el sexo.

La Escuela Normal Superior tuvo su mejor inspiración en la Escuela Normal Superior de París, institución que fue creada en 1794 con el objeto de concentrar los mejores cuadros para la formación magisterial. Su meta no fue otra que la de formar maestros de alto nivel académico, intelectuales formados en un contacto constante con las disciplinas y las humanidades. Según José Francisco Socarrás, quien fuera rector de la institución entre 1937 y 1944, “el programa de estudios de la institución permitía formar científicos que fueran pedagogos especializados en una u otra disciplina” (Herrera y Low, 1994:27).

En términos generales, se puede afirmar que la Escuela Normal Superior fue un hito en la formación académica del docente como intelectual que buscaba sobrepasar los esquemas formativos tendentes a transmitir saberes adocenados por medio de un conocimiento profundo de los fundamentos científicos de las disciplinas. La evaluación de sus logros puede dar una idea de su relevancia en la historia de la constitución del estatuto profesional del magisterio y de su impacto en la sociedad de aquella época. En efecto, de ella saldrían renombrados intelectuales que se convertirían, en nuestro medio, en hitos del desarrollo científico de las disciplinas que cultivaron.

El Instituto Caro y Cuervo y el Instituto Etnológico Nacional, son tal vez los más notables frutos de esa tradición normalista, al igual que el desarrollo de disciplinas como la Geografía, la Antropología y las Ciencias Socio-Culturales, aplicadas a nuestro medio. La Escuela Normal contó con profesores de alta resonancia en el medio intelectual de su tiempo, como José María Ots Capdequí, Paul Rivet, Ernesto Gulh y Fritz Karssen, entre muchos otros, algunos de los cuales habían huido de Alemania durante la segunda guerra.

De Alemania vinieron docentes que dirigían el Instituto Carlos Marx de Berlín, dedicado a la formación de profesores de Enseñanza Secundaria. De la fundación “Social Democracia Alemana” vino Fritz Karsen, director de dicha institución que abrió el año preparatorio en la Universidad Nacional.

Como han sostenido Herrera y Low, la Escuela Normal Superior contribuyó a un mejoramiento general de la educación, impulsando el

método de proyectos y los seminarios de investigación, de forma que el nivel académico fue comparable al de otras instituciones a nivel mundial. En efecto, estos autores afirman que:

“La Escuela Normal Superior también se proyectó hacia un mejoramiento del status de maestro de Secundaria y de la universidad, y tuvo mucho que ver en la profesionalización de la profesión docente, en el mejoramiento de la dignidad del maestro de Primaria, Secundaria y universitario

Cualificó la docencia al convertirla en estudio serio, con requisitos de alto nivel y en el diálogo constante entre la ciencia y las humanidades; estableció la monografía para el grado, el manejo de idiomas extranjeros y exigió al estudiante capacidad creativa y de investigación; su biblioteca fue uno de los soportes fundamentales en el desarrollo académico de la institución y contribuyó además a la aparición de la profesión de bibliotecólogo. Estableció canales para la circulación del pensamiento científico moderno, a través de publicaciones y de grupos de estudio organizados por algunos estudiantes” (Herrera y Low, 1994:27).

Rodrigo Parra Sandoval ha identificado dos períodos de significación en la historia de los estudios normalistas. El primero corresponde a una etapa de crecimiento y expansión, dada entre los años 1939 y 1945. El segundo, a partir de 1958, cuando comenzó a hacerse palpable la creciente presión que sobre la oferta educativa supuso la creciente urbanización industrial, ya que el número de normalistas resultaba a todas luces insuficiente para la cobertura de las necesidades educativas (Parra, 1986:35).

Por esta época se desarrollaron medidas como la convocatoria, para cursos de maestros, a bachilleres y personas con formación general que estuvieran dispuestas a obtener en un año títulos como el de *instructor*.

Después de 1939, la oferta educativa de las Normales se vería invadida por el sector privado. Según el análisis hecho por Parra Sandoval, la privatización, por entonces, alcanzó cotas muy altas en el período que va de 1947 a 1955, ya que menos del 50% de la formación de los maestros estaba en Normales oficiales (Parra, 1986: 35). Pero “a pesar de un aumento considerable del número de Escuelas Normales particulares, el Ministerio de Educación no dejó la enseñanza normalista totalmente a cargo del sector privado: administraba por lo menos una Escuela Normal Nacional para hombres y otra para mujeres en cada Departamento” (Helg, 1984: 147).

Los años cincuenta conocerían el cierre de la Escuela Normal Superior, disuelta en 1951, para dar paso a las dos únicas Universidades Pedagógicas del país*. Su clausura estuvo antecedida por los sucesos del 9 de abril de 1948, (El tristemente famoso *Bogotazo*, a raíz del asesinato del caudillo Jorge Eliécer Gaitán), por los cuales se acusó a estudiantes de la Universidad Nacional y de la Normal Superior de haber participado en los motines, y el retorno de los conservadores al poder en 1946. En sus últimos años la Normal vio disminuir su presupuesto y el número de estudiantes. (Calvo y otros, 2004).

7.2.1.1.3 La Universidad Pedagógica Nacional y su recorrido histórico

* Se debe decir que actualmente sólo una de ellas se encarga exclusivamente de la formación de docentes: la Universidad Pedagógica Nacional. La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede en Tunja, ofrece además de programas de Licenciatura, otros correspondientes a otras profesiones.

En los años cincuenta surgió un panorama educativo distinto, fundamentado en el conservatismo y el catolicismo en medio del contexto social en guerra propio de los años de la *violencia*. La privatización y la masificación de la educación fueron fenómenos que comenzaron, lentamente, a ser notorios.

El sector educativo oficial también comienza a constituirse por estos mismos años, aunque ello, en modo alguno, no significara que existieran verdaderas políticas públicas de Educación Superior. Se crea el FUN (Fondo Nacional Universitario), y más tarde el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de La Educación Superior) y otras asociaciones que buscaban mantener cierto control y vigilancia en las instituciones de Educación Superior (Calvo y otros, 2004).

A través del Decreto 1955 de 1951, Laureano Gómez dividió la Normal Superior en dos instituciones, con sedes en Tunja y Bogotá, masculina y femenina, respectivamente. Luego, por medio del Decreto 2655 de Octubre 10 de 1953, la antigua Escuela Normal Universitaria de Tunja se transformó en la Universidad Pedagógica de Colombia. Por los Decretos 192 del 30 de enero, y 1215 del 31 de mayo de 1955, el Instituto Pedagógico Nacional, se elevó a la categoría de Instituto Pedagógico Nacional Superior.

Con el retorno de Francisca Radke se viabilizó aún más la posibilidad de una Universidad Pedagógica Nacional femenina, ya que desde 1953, si bien se había conseguido ese rango universitario, había todavía más por conseguir: la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, UPNF, funcionó como tal desde el primero de febrero de 1955. Hay que anotar que la UPN heredó de la Normal Superior no

sólo programas, sino profesores, y en cierto sentido, tradición humanista.

Francisca Radke buscó retomar los caminos de la Pedagogía activa orientada a la experiencia y a la observación crítica, aunque hubo de enfrentarse a los logros conseguidos durante los gobiernos liberales, que por diversas razones permanecían arraigados a la cotidianidad estudiantil.

En 1962 la Universidad Pedagógica Nacional conoció uno de sus cambios más significativos, cual fue el de su conversión a institución mixta. Esta medida, y en general las ocurridas durante esos años, que fueron en contra de la tradición conservadora y vertical, comienzan a marcar el derrotero de lo que será la Universidad Pedagógica Nacional hasta nuestros días: una institución mixta y plural.

Estos procesos son referenciados por Calvo y sus investigadores así:

“la Universidad conoció los efectos derivados de iniciativas de carácter internacional, como la Alianza para el Progreso y el Plan Atcon, donde se le dio a la Universidad el carácter de establecimiento público, descentralizado, autónomo y apolítico. También se reorganizó la planta física y se estableció la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, que había sido esquiva durante muchos años. La Universidad formuló la reestructuración académica y administrativa, la departamentalización, la definición de carácter de Facultad de Educación y el desarrollo de los programas de Magíster en Educación. El Instituto de Investigaciones sería, así mismo, reestructurado, y compartió con el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), la ejecución de trabajos de investigación en educación y la distribución del presupuesto” (Calvo y otros 2004:22).

Durante las décadas del sesenta y el setenta, la nación vió cómo la Primaria y la Secundaria se nacionalizaron, mediante el otorgamiento de varias atribuciones al gobierno central (Ley 43 de 1975). El número de maestros vinculados al sector estatal por ello mismo, aumentó.

Se asistió tanto a un decremento del número de Normales como de sus egresados, y a un aumento considerable de la matrícula en Educación Secundaria y en las Universidades Pedagógicas. A este respecto, Parra Sandoval ha anotado cómo *“el incremento de la Educación en universidades pedagógicas tuvo una fuerza tal que hacia 1975 solamente era superado en número de egresados por administración y economía”* (Parra, 1986: 75).

Durante estos años, se generaron también, tres modelos curriculares que fueron identificados por Bernardo Restrepo (1983). Los dos primeros, aunque con diferente grado de intensidad, fueron los que se dedicaron a formar docentes para diferentes disciplinas, de suerte que los programas de licenciatura comprendían dos o más áreas de especialización. Del mismo modo, fueron surgiendo las llamadas licenciaturas puras, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber. Su presencia ayudó al debate acerca de la conveniencia de la formación de docentes para educación media en varias áreas del conocimiento. Ciertamente, este modelo de formación fue haciendo crisis a medida que los licenciados puros fueron dedicándose a la docencia*.

* Para Restrepo las Facultades de Educación tuvieron su papel destacado en la década del sesenta en las universidades. Contribuyeron a la modernización de éstas en los procesos de admisiones y registro, en la departamentalización y la apertura misma de programas en ciencias puras, los cuales se desgajaron de las antiguas licenciaturas clásicas. Las universidades volvieron sus ojos hacia la educación en pos del liderazgo en todos estos programas que se consideraban propios, bien de la

En el proceso disminuyó la importancia relativa de la matrícula en las Escuelas Normales (para el año 1974, el 74.5 % de la matrícula de Secundaria estaba en el bachillerato, la normalista representaba el 5.4%). Esto no ocurrió sin que se dieran otros fenómenos, como el acceso de la mujer al nivel universitario y a cargos y profesiones antes no servidas por ellas, correspondientes a carreras distintas a la docencia, además de la exigencia de requisitos de postsecundaria para ocupar cargos en el sistema educativo.

Entre 1960 y 1970 se da la mayor exención del sistema de Educación Superior en Colombia y el Estado crea alrededor de 20 universidades regionales para la formación de profesionales. Estas universidades recuperan el concepto de Facultad de Educación y fueron autorizadas para formar maestros titulados. Las Facultades de Educación de las diversas universidades creadas fortalecieron la participación de la juventud en la profesión de maestro. Después de 1973, la expansión del sector de Educación Superior, la capacidad de matrícula de la universidad pública se vio desbordada por la de la Universidad privada, aunque ello no significase, necesariamente, ni aumento de la calidad ni de la cobertura. El Decreto 2277 de 1979 acabó con los escalafones diferenciales de Primaria y Secundaria. Cuando comenzaron a aparecer las Facultades de Educación, los normalistas fueron, poco a poco, siendo desplazados de la enseñanza de nivel medio, aunque siguieron afianzándose en la Escuela Primaria (Calvo y otros, 2004:26).

función técnica educativa o de la experiencia que las facultades habían tenido en el cultivo de determinadas áreas académicas. (Restrepo, 1983: 31).

Para esos mismos años en la Universidad Pedagógica se comenzó a discutir la estructura de poder, la concepción de investigación y de capacitación que necesitaban los docentes del país. La cobertura seguía ampliándose en las universidades, aunque no necesariamente de la mano de un proyecto de universidad modernizante y comprometida con un proyecto de nación incluyente. Por los años setenta, comenzó a apropiarse en el país una tendencia en educación conocida como *Tecnología Educativa* que buscaba responder a la problemática del mejoramiento de la calidad de la educación en términos del mejoramiento de oportunidades para acceder a una plaza de trabajo. Esta tendencia también afectaría a la Universidad Pedagógica.

Augusto Franco, quien fue rector de la Universidad entre 1979 y 1984, impulsó la reforma conocida como el Decreto 080 de 1980, que tenía por objeto “controlar y organizar un sistema de Educación Superior que ante el país tenía la imagen de desorganizado y disperso, ocasionado por el crecimiento desmesurado de las instituciones de carácter privado” (Jiménez y Figueroa, 2002). Este decreto instauró los tres fundamentos de la Universidad: *docencia, investigación y extensión*.

Hoy día la Universidad Pedagógica Nacional, se ha dedicado a fortalecer estos tres frentes, contando con un fuerte desarrollo investigativo en lo que a formación de maestros se refiere y sus áreas afines, también ha puesto sus ojos en el perfeccionamiento de docentes y ha adelantando programas de extensión que permiten la participación activa de múltiples instituciones y personas interesadas

en desarrollar estudios y propuestas de formación en todo el país incluyendo el área rural.

En los últimos años, la Universidad se ha insertado en una dinámica encaminada a fortalecer la capacidad de formar docentes de calidad, en términos de una educación comprometida con el bienestar social. Igualmente, desde la promulgación de la Ley 30 de 1992, ha sido consagrada como institución rectora y líder en la formación de maestros en Colombia, y como asesora del Ministerio de Educación en esta materia.

Los cambios sociales y políticos del país, en los últimos veinte años, caracterizados por una inserción del acontecer nacional, dentro de las lógicas de la globalización y la mundialización, deben ser afrontados desde una Universidad más integral, atenta a éstos y dispuesta a anticipar sus consecuencias para la educación.

7.2.1.2 Dimensión Social de los ejes Conocimiento-Pedagogía y Cultura-Sociedad

En la experiencia de iniciación de los enseñantes en la colonia, la perspectiva de la relación del saber y del conocimiento estuvo referenciado con la educación por la enseñanza del lenguaje oral y escrito, la Aritmética y el Cálculo y las verdades de la fe. En el trasfondo la sociedad colonial impulsó fundamentalmente el conocimiento de la Filosofía en la perspectiva de la ética cristiana y el esfuerzo de las prácticas educativas se circunscribe al fortalecimiento de las elites coloniales dentro de un esquema de imposición cultural,

a través del dominio del lenguaje, la expansión de los signos culturales propios de la metrópoli y el fortalecimiento de las condiciones de los españoles criollos como primeros beneficiarios de una realidad educativa que se produce, en principio, de manera espontánea y luego como exigencia al estado colonial.

Los enseñantes eran españoles herederos de un dominio de la lengua como lenguaje materno, y en términos reales, el surgimiento del maestro se da en el contexto de las sociedades trasplantadas y como respuesta a la necesidad de reproducir de manera sistemática las condiciones para articularse al mundo hispánico. La aparición del maestro no significó ningún tipo de cuestionamiento para el orden colonial, más bien, por efectos de la ausencia educativa que produjo la expulsión de los jesuitas, se da una oferta espontánea que concreta una práctica nueva y distinta de personas comprometidas con el enseñar, cuyo origen fundamental se centra en un dominio de un saber que se puede comunicar y que progresivamente el estado colonial, restringe, evalúa y legitima, constituyéndolo en elemento fundamental de su propia reproducción, en el ambiente de la Nueva Granada.

El enfoque de la ilustración afecta la naturaleza religiosa de la escuela desde el orden del maestro como enseñante y esta calidad que caracteriza fundamentalmente a sacerdotes y religiosos surge de manera espontánea como expresión de una nueva civilidad que emerge en la transformación del conocimiento desde sus ejes epistemológicos hacia lecturas empiristas, positivistas y racionalistas que vienen acompañadas de las órdenes reales en el trato con las comunidades religiosas. La colonia instala una dinámica sobre el

maestro centrada en la comprensión laica y regula su expresión espontánea dando origen a un proceso corporativo de derechos y deberes sobre el enseñante, según el cual aquello que se enseña es controlado como elemento apropiado por sujeto del cual él debe dar cuenta a la sociedad a través de exámenes y la sociedad por su parte por medio del Estado reconoce, mediante el título no sólo lo que debe enseñarse sino y ante todo quién lo debe enseñar.

El período de la independencia continúa con las prácticas heredadas de la colonia, pero está contaminado de una nueva posición frente al conocimiento que se acentúa en los esquemas de la ilustración y el enciclopedismo francés. La proclama de los derechos del hombre y la formación de algunos criollos en Europa hacen ver que un nuevo orden político y una nueva comprensión sobre el hombre y la sociedad venían de la mano de las reflexiones de los próceres como Antonio Nariño, Francisco José de Caldas, José Celestino Mutis, Camilo Torres Tenorio, entre otros, y que el efecto de una nueva cultura de corte liberal sobre las concepciones del Estado y sobre la economía marcaban ya una posición nueva y distinta para la educación.

Nuevas dinámicas del discernimiento filosófico fundamentado en el empirismo, el pragmatismo y la tendencia a la búsqueda de nuevos lugares del conocimiento a partir de la naturaleza, ya habían iniciado y empezaban a impactar los desarrollos socioeducativos del siglo XIX.

Existe una elite intelectual que alimentada en los pensamientos de la revolución francesa proyecta un desarrollo del conocimiento a partir de las profesiones liberales apoyado en experiencias como la expedición botánica, dirigida por José Celestino Mutis, desde el

Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, y por las visitas de Humboldt y Bonpland en torno a cuyos principios e indagaciones se gestan desarrollos intelectuales que permiten un mejor reconocimiento de los alcances y posibilidades de la economía y la política.

Sin embargo, estos elementos fueron de elite, y no se podría articular con los desarrollos de los maestros en la época. La cultura más importante siguió perteneciendo al sector eclesiástico, y en torno a ellos giró fundamentalmente un saber filosófico y ético que fue exigido al maestro como saber incorporado mediante las evaluaciones que debía sustentar para obtener el título de enseñante.

En la Primera República o República de los Militares, se propone un método unificador con lo cual la estructura pedagógica se establece por decreto, y se da con claridad una propuesta entre el saber enseñar y el contenido de lo que se pretende enseñar. El método lancasteriano o la enseñanza mutua, instalan una relación entre Pedagogía y conocimiento, y entre conocimiento y valores, y abre el panorama de la educación como formación en torno a saberes previamente señalados y claramente determinados por el Estado. Igualmente, establece condiciones de lugar y de contenido al señalar la creación de la Escuela Normal, como lugar para la formación de un saber específico conducente al reconocimiento de una práctica laboral de naturaleza académica e intelectual a través del título otorgado al maestro.

Desde allí, se puede ver con claridad cómo la sociedad colombiana entendió la relación entre maestro, Pedagogía y conocimiento, como

elementos básicos en la promoción de las nuevas formas de organización del Estado. Las crisis posteriores, entre el radicalismo liberal convocado a darle a la educación los elementos básicos para la formación ciudadana y al maestro la responsabilidad de formarse para articular al conocimiento pedagógico el conocimiento de su práctica como un saber validado socialmente, se expresa en la importancia que le dio a las instituciones formadoras y en la incorporación del discurso científico como elemento definitorio del nuevo rol del maestro en el ámbito de la modernidad.

Las exigencias del radicalismo de prescindir de lo religioso y simbólico, pone en conflicto el mundo político y proyecta una propuesta nueva y neutralizante del efecto libertario de la relación entre Pedagogía y ciencia promovida por los liberales radicales.

La Regeneración define la perspectiva educativa sobre la base del poder del discurso ético-religioso, en tanto discurso único y totalizante desde el cual la ciencia se puede leer como sometida al principio de totalidad que representa la Teología. Este fenómeno marca la exigencia de una expresión de profesionalidad y de laboralidad en la cual el maestro se ubica como testigo ético a través de las exigencias de una Pedagogía centrada en los valores más que en la investigación y en el dominio de teorías científicas, con lo cual se garantiza la homogeneidad de las conductas sociales, pero se cierra la posibilidad de las transformaciones tecnológicas que devienen al conocimiento científico a comienzos del Siglo XX.

Esta tendencia permanece hasta la época de la Revolución en Marcha y mantiene una relación directa entre Pedagogía, Ciencias Humanas,

Ética y Religión, como elementos fundamentales de la formación del maestro complementada con la relación entre Pedagogía y Tecnología mediante la cual el Estado pretendió dar inicio a los principios individuales del desarrollo empresarial, en una dinámica, mediante la cual, por una parte, se abre la inteligencia de manera que el conocimiento científico-tecnológico se hace pedagógico, y por otra, se cierra la expresión a las estructuras básicas de orden ético-filosófico.

La Revolución en Marcha marca el hito de una relación pedagógica y científica de tipo secular, que determina el posicionamiento del maestro en el ámbito disciplinar de la Pedagogía en torno a la categoría del ciudadano económicamente productivo, socialmente libre e individualmente autodeterminado. Fortalece la relación entre Pedagogía y trabajo y en esa perspectiva transforma los ambientes escolares en modalidades para resolver el carácter especulativo de la educación en la línea de convertir el conocimiento científico y técnico en una forma de posicionamiento del individuo en el contexto del mercado.

En este ámbito político el conocimiento pedagógico se constituye en elemento fundante de una profesión al posesionarse como saber en las instituciones de Educación Superior. La creación de Facultades de Educación y de la Escuela Normal Superior genera un evento fundador de una nueva concepción de las prácticas del maestro en su sentido actual. Las dinámicas entre el conocimiento de las Ciencias Sociales y la Pedagogía se instalan en una comunidad académica que se transforma luego para dar origen a las Universidades Pedagógicas con cuyo surgimiento se consagra la práctica docente como práctica profesional.

La Universidad instala las dinámicas epistemológicas entre el saber enseñar y el saber de las disciplinas de las ciencias naturales y sociales y las articula a las ciencias humanas de una manera nueva y distinta relacionadas con la formación de sujetos y el desarrollo de estructuras educativas para la conformación de un campo cultural distinto: el campo de la educación.

La profesión de maestro es debatida no solamente en el contexto político del Estado sino y ante todo en el contexto académico del conocimiento desde la perspectiva de los intereses de la sociedad civil. Surgen así dos dinámicas sobre la profesión: una que emerge de la organización gremial y de la defensa sociopolítico y sociocultural del ejercicio de maestro fundamentada en las prácticas sindicales propuestas en el Congreso Pedagógico de 1917, y otra que resulta de las dinámicas académicas entendidas y reflexionadas en las dinámicas de la Universidad comprometida con la formación de formadores. El Estado ha manejado desde entonces una relación directa con los sindicatos y en particular FECODE por su naturaleza beligerante y sólo tangencialmente asume e integra el discurso científico y tecnológico que emerge de las universidades.

El vacío se da cuando se coloca como Secundaria la tradición de una reflexión importante sobre la práctica, el posicionamiento y los soportes de la profesionalidad para el ejercicio del maestro que poseen las universidades y la política de Estado se gesta casi en forma exclusiva desde el punto de vista de las relaciones entre el Estado y el sindicato.

La propuesta de la Revolución en Marcha no era externa a la relación pedagógica, sino que exigía que la ciencia y la tecnología contribuyeran, a su vez, en las expresiones pedagógicas de los maestros en la configuración de nuevos espacios de relación lógica y epistemológica, entre Ciencia, Ética y Pragmática. A partir del pensamiento educativo gestado en este periodo, se marca, en forma definitiva la relación educativa con la posibilidad de progreso individual y colectivo. La educación inicia un proceso de transformación social de un servicio público hacia un derecho humano

Las etapas posteriores a la Revolución en Marcha poco aportan de novedoso a lo allí planteado a las relaciones entre Pedagogía y Ciencia y sus implicaciones en la vida social. Lo que deviene en esta relación son pretensiones de aceleración de procesos que pretenden, a partir del maestro, suplantarlo el discurso pedagógico mediante el espectro de las llamadas ciencias de la educación y la implantación de las nuevas tecnologías.

Las prácticas del maestro son convocadas a nuevos despliegues desde la exigencia de las modernas tecnologías y el conductismo en Psicología promueve la reducción de los esquemas de la práctica pedagógica en su relación con la ciencia a modelos de carácter experimental y positivo. La Tecnología Educativa se impone y la sociedad colombiana es afectada por una serie de conductas y prácticas pedagógicas que pretenden reducir su capacidad disciplinar a un saber instrumental que desplaza al maestro, de intelectual de la educación a operario de instructivos. Esta experiencia perdura hasta finales de siglo, época en la cual el movimiento pedagógico da un

viraje a los hechos y busca, a través de nuevas comprensiones del rol de maestro y nuevo posicionamiento de la Pedagogía, replantear el reduccionismo pedagógico que significó la tecnología educativa para el que los esquemas de saber científico son transferibles a modelos de enseñanza medibles y observables mediante el condicionamiento operante en dinámicas de estímulo-respuesta.

7.2.1.2.1 Relaciones entre Ciencia, Educación y Sociedad en la formación de los educadores

La educación como práctica social, en los actuales desarrollos de la modernidad, no es separable de la Pedagogía ni de la ciencia como discurso del conocimiento, ni de los valores como sentido último de la existencia social. Por su naturaleza, saber y práctica existen como dimensiones en la identidad de los sujetos y mutuamente se fecundan, porque existe entre ellos una condición sin orden de causalidad mediante la cual cualquiera puede ser primero. La práctica determina en ciertos momentos los conocimientos y valores, y en otros, los valores y conocimientos determinan la práctica, en un movimiento continuo y no totalmente predecible pero sí explicable, que funciona como forma de producción de la cultura y como expresión de la identidad de la sociedad en tanto producto de la inteligencia humana.

No se podría afirmar entonces taxativamente que, primero nos educamos, luego conocemos y después comprendemos lo que conocemos, en el marco de los principios que orientan los procesos educativos, y como un acto final, asumimos lo que nos enseñan, ya que todo esto procede de manera no predictiva en la existencia

humana, acorde con el proceso de madurez de los sujetos y los desarrollos de las sociedades que se constituyen en determinantes de las modalidades y significados de los procesos educativos.

La visión lineal que permite separar la técnica de la práctica y a éstas de la Pedagogía como discurso regulado sobre la educación, es sólo un instrumento para el análisis, pero la realidad educativa se comporta en el ámbito de la formación y en el de la gestión, como la praxis de la enseñanza, esto es, acción posibilitadora de sentido en la construcción de la vida social a partir del conocimiento y de la ética, en la dinámica de la autonomía del sujeto, so pena de convertirse en adiestramiento o entrenamiento meramente funcional.

La educación como práctica, si bien pertenece a los procesos de reproducción de la vida social, no es identificable con la socialización de los sujetos y saberes. Mientras que la socialización hace referencia a procesos espontáneos de inclusión de los sujetos en las dinámicas sociales, la educación es una práctica intencional y en consecuencia presupone imaginarios, valores, argumentos y razones por las cuales se asume una opción u otra, en el marco amplio de las alternativas existentes en la cultura, para construirse como sujeto o para proyectar históricamente la continuidad de la cultura social.

La educación proyectada desde aparatos institucionales hace más explícita su intencionalidad, en la medida en que las sociedades colocan fines y funciones que caracterizan su naturaleza, dentro de las condiciones de formalidad propias de los colectivos, los cuales funcionan fundamentados en políticas educativas públicas,

susceptibles de concreciones a partir de intereses socialmente reconocidos como válidos para el desarrollo de la cultura.

La Pedagogía es, por tanto, la mirada reflexiva y la palabra dicha en el rigor de la búsqueda racional de comprender un único proceso complejo, vital, cultural y social: la educación. Si bien, educación y Pedagogía no son reductibles el uno al otro, tampoco son separables sin correr el riesgo de crear discursos vacíos de significación, pertinentes a la cultura como lugar social, por tanto se habla de la totalidad de la práctica de la educación, desde la Pedagogía.

El espacio particular de la Pedagogía como discurso sobre lo educativo en la modernidad, se ha caracterizado por ser un discurso sobre las prácticas de formación de los sujetos, en torno al conocimiento, a los valores, a los hábitos, a las costumbres, a las conductas, a los símbolos y a los imaginarios, para potenciar su condición de mismidad en procesos que son a la vez de especie y de cultura en el desarrollo de la Historia humana.

La Pedagogía como un discurso sobre la práctica de la educación es un saber que emerge de la descripción y explicación de las características y naturaleza de la enseñanza y sus aplicaciones, y en consecuencia asume el carácter comunicacional entre conocimiento, valores, cultura y prácticas sociales en la perspectiva de permitir la autoconstrucción del sujeto, situado históricamente como actor fundamental del desarrollo cultural y social.

En otras palabras, la Pedagogía ni habla de sí misma, ni se explica a sí misma. El discurso pedagógico es por excelencia el discurso de la

educación sobre las relaciones entre conocimientos y valores, entre conocimiento y tecnología, entre valores y conductas humanas y entre todas ellas, desde un eje relacional entre sujetos caracterizado por el vínculo enseñanza- aprendizaje, en un contexto histórico – social dado.

7.2.1.2.2 La Ciencia y la Pedagogía en la formación de los sujetos

El discurso de la ciencia como discurso propio del conocimiento en la modernidad, constituye entonces, uno de los polos desde los cuales la Pedagogía se expresa en tanto la enseñanza de la ciencia constituye uno de los fines de la educación y para las modernas sociedades es sin lugar a dudas un fin estratégico que determina su supervivencia en los planos económicos y políticos.

Hablar de la ciencia desde la Pedagogía implica una mirada específica relacionada con la transmisión del saber científico y con la circulación del conocimiento validado socialmente, pero de igual manera implica la formación del sujeto racional que reflexiona y crea la posibilidad de continuidad de un saber científico, indispensable para la vida social.

Las preguntas pedagógicas, que orientan la reflexión sobre esta temática, están dadas por la necesidad de identificar no sólo cómo la Pedagogía permite que la ciencia se reproduzca en tanto conocimiento válido sino, y además, cómo la ciencia contribuye a la formación de sujetos integrales, de ciudadanos responsables y pertenecientes a una sociedad incluyente y democrática.

La pedagogización de los saberes es una expresión clara de la pedagogización de la educación, como recuperación del saber propio de los educadores, en tanto incidencia del conocimiento sobre la transmisión, circulación y reproducción del mismo conocimiento, para articularlo a los procesos de formación de los sujetos en el desarrollo de un proyecto social ampliamente deseado y de asumirlo como un proyecto en construcción.

Muchas disciplinas y enfoques tecnológicos han querido desplazar la reflexión pedagógica como discurso particular y específico, argumentando que ella es incapaz de reportar elementos fundamentales para la comprensión de la práctica educativa y para el desarrollo de la profesionalidad docente.

Los debates actuales y las teorías más recientes se orientan a establecer con claridad el discurso pedagógico, como la reflexión más pertinente y rigurosa de las prácticas sociales de la educación a partir del maestro, considerado como sujeto de saber pedagógico y como sujeto de políticas públicas. El saber pedagógico se constituye en objeto de estudio investigativo y académico en tanto es reconocido como disciplina fundante de la profesionalidad y teoría básica del desarrollo educativo.

En lo que parece existe consenso, es en que la pedagogización de los saberes coloca a todo tipo de saberes: científicos, artísticos, filosóficos, culturales, sociales, religiosos... en la perspectiva de formar sujetos y que en consecuencia este saber es indispensable, para quienes se comprometen con los fines de la educación.

La pedagogización de la ciencia es la producción de un discurso nuevo, no tanto por la naturaleza de sus componentes sino por los medios y condiciones de su circulación y por las finalidades y relaciones que establece entre los sujetos que intervienen en su comprensión y aplicabilidad.

Este nuevo discurso como ciencia pedagogizada es propio del ámbito institucional de la educación y obedece a unas nuevas escalas de relaciones de poder y de cultura. Algunos pedagogos lo llaman saber escolar y lo inscriben como un saber diferenciado y diferenciable, sin que se haya agotado ni explicado todo lo que en ese saber acontece.

La ciencia aporta a la construcción del sujeto, en la medida en que pedagogizada, le da elementos para entender el mundo y para que éste sujeto pueda asumir de manera activa su existencia, como agente transformador. Pero igual la ciencia, posibilita la construcción de esquemas mentales, desde los cuales el sujeto realiza su propia interacción social y determina autónomamente los parámetros de su propia sujeción, a partir de los cuales se siente anclado a un mundo significado por él, susceptible de resignificarse con su aporte.

En el sujeto así formado se produce la posibilidad de la reflexión a través de la cual trasforma el mundo de algo en sí, en algo para sí y este proceso de construcción de sentido, no se entiende desde la ciencia como discurso autónomo, pues aunque ella posee el carácter de enseñabilidad, su finalidad primera no se refiere a la formación y por ende no la ejerce. Por ello es menester crear un nuevo discurso que integre la ciencia a esta nueva finalidad formativa, un discurso

donde la ciencia también pueda ser leída en clave de enseñanza, es justamente a esto lo que se denomina saber pedagogizado.

7.2.1.3 Dimensión educativa de los ejes Conocimiento- Pedagogía y Cultura-Sociedad

Durante la colonia, la Pedagogía como discurso autónomo no existe. El discurso sobre la enseñabilidad o sobre la educabilidad está ligado al pensamiento ético-teológico y la perspectiva de las prácticas educativas religiosas no es tanto la sociedad civil sino la sociedad religiosa eclesiástica a través de la cual se pretende la dignificación del hombre, la enseñanza de las primeras letras no tiene la perspectiva de la socialización del lenguaje por sí, sino y ante todo la ampliación de coberturas en el manejo del idioma para la defensa de la fe y la promoción de la servidumbre de las poblaciones dominadas por el régimen colonial.

Las leyes de indias obligaban a la enseñanza de la doctrina cristiana y las escuelas doctrineras constituyeron el espacio institucional de esta síntesis entre fe y lenguaje. Las escuelas de primeras letras, lo fueron, en principio, de iniciativa privada. Tuvieron como bien se sabe, su eje en el conocimiento del enseñante que luego se regula como un saber leer y escribir, la Aritmética de las cuatro operaciones y las verdades de la fe. La Pedagogía como tal, está circunscrita a la experiencia empírica sin referentes externos percibibles como criterios pedagógicos. Cada uno de los enseñantes tenía su propio estilo, y era válido en tanto en cuanto el resultado fuera la transposición del saber

en los sujetos puestos por los padres en las diversas casas de enseñanza surgidas en el momento de expulsión de los jesuitas.

Tampoco se encuentran precisiones de saber pedagógico estrictamente en las exigencias del Estado una vez que el régimen colonial decide integrar la práctica de los enseñantes. Para efectos de entregar el título lo que se constituye en la Pedagogía es la exigencia de demostrar buena conducta social, con lo cual lo que se pretende establecer es una comprensión del ejemplo como modelo pedagógico en las conductas que se desprenden de los elementos exigidos.

El ejemplo se convierte en un modelo de control sobre un saber incorporado, no descrito pero perceptible por referencia a conductas socialmente establecidas de tal manera que desde fuera existe para la práctica de maestro modalidades de discernimiento por referencia a las valoraciones de su hacer social. La formación del maestro fue pensada pero no se materializó y sólo a partir de la Primera República la Pedagogía hace su aparición como conocimiento que incide en las transformaciones de las maneras de enseñar cuando por exigencia del Estado se asume el método lancasteriano de enseñanza mutua como el método que debe ser impulsado para el desarrollo de la educación y al maestro se le ubica como director de monitores y promotor de un saber mediado.

El modelo lancasteriano indujo en la estructura educativa la concepción de la repetición y la memorización. La condensación de lo escrito como discurso aprensible y la combinación entre lo oral y escrito como materiales de enseñanza. El conocimiento se considera como estructura acumulativa en el registro de una memoria

eminentemente repetitiva. Saber significa saber repetir de memoria textos orales o escritos y acumularlos de acuerdo a clasificaciones disciplinares mediante experiencias de saber que la Pedagogía promueve en el ámbito de premio y castigo. El reproduccionismo afecta la naturaleza pedagógica y los manuales de enseñanza progresivamente adquieren la fisonomía de lo que se debe conocer. La escuela es un lugar escaso y la cultura no es primero una cultura letrada por el contrario sigue teniendo como referente las tradiciones orales.

La República de los Militares después de la independencia reconoce que el saber del maestro es enseñable y establece la Escuela Normal como el lugar para dicho saber. Se señala igualmente que ese saber es la Pedagogía si bien se asume que la forma pedagógica del Estado es el método lancasteriano.

En la República de los Liberales la Pedagogía adquiere de manera concreta en la dinámica de las Normales un lugar para su discernimiento y reflexión como saber propio de una estructura profesional en gestación. El aporte de la Pedagogía humana abre el debate sobre la Pedagogía en dos dimensiones, una referenciada a la práctica en sí, dinamizada por la Psicología y por la Biología y otra en la perspectiva del papel de la educación y de su ordenamiento institucional en la sociedad colombiana.

La confrontación en la época de la regeneración se da en virtud de una nueva lectura de la Pedagogía desde el orden de la conveniencia política al servicio de la consolidación de la identidad nacional desde

los intereses religiosos y sociales en confrontación con las tendencias secularistas de los liberales.

La Pedagogía adquiere una reflexión nueva y distinta en el marco de la República conservadora de finales del siglo XIX y de comienzos del siglo XX. Nuevas formas de organización escolar como los gimnasios, los colegios y los colegios técnicos y una nueva organización del sector educativo así como la presencia de comunidades religiosas dedicadas en Europa a la enseñanza, marcan un hito en las innovaciones que la Pedagogía incorpora.

La educación se transforma en educación rural y educación urbana y se dimensiona una perspectiva estructural que ubica la profesión de maestro con mayores exigencias para el sector urbano que para el sector rural. Se inicia de manera sistemática la ampliación de cobertura, y se da una clara relación entre educación y progreso que resuelve las diferencias sustantivas entre liberales y conservadores con lo que progresivamente se avanza hacia la definición de políticas estatales más que de políticas de gobierno en los desarrollos del sector educativo.

La Revolución en Marcha consolida las lecturas del sector educativo como servicio público bajo la responsabilidad del Estado y abre el ámbito del análisis del maestro como trabajador de la cultura garantizando el desarrollo de los sindicatos y de las estructuras gremiales para la defensa de sus intereses como trabajador.

Simultáneamente, la educación integra la formación de maestros a nivel de la Educación Superior y el estado retoma el control de la

educación mediante la incorporación de la planeación del sector como elemento fundamental del crecimiento. Surgen en torno al sector educativo múltiples propuestas de desarrollo institucional desde la perspectiva privada y la tendencia del Estado; en materia educativa, tiende a ser la de compartir el Estado la responsabilidad formadora con el sector privado.

El final del siglo XX está caracterizado por la dinámica expansiva de los sistemas de formación y por el desarrollo cuantitativo y cualitativo de los procesos a partir de compromisos e iniciativas multilaterales impulsadas especialmente por UNESCO y por los compromisos de carácter mundial que se dan en virtud de las transformaciones que acontecen por el nuevo posicionamiento del conocimiento y los nuevos usos sociales que este adquiere en las transformaciones tecnológicas de las sociedades y como garantía del desarrollo económico.

Las tendencias sociales sobre la educación se ven afectadas de manera estructural con los fenómenos de globalización que se acentúan sobre la base de los modelos de sociedades de conocimiento, y sociedades de la información que están a la base de las dinámicas sociales en América Latina a finales del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI.

En la actualidad el carácter constitutivo del discurso pedagógico como discurso sobre la educación que se proyecta sobre la ciencia no le quita su autonomía, ni la supedita como ciencia a las determinaciones provenientes de su transformación en un saber enseñable. Lo que acontece en esta interacción es que es mediada por la intencionalidad educadora del sujeto, donde se genera una nueva

síntesis en la cual las expresiones de la ciencia ya no son ciencia en sí, sino ciencia enseñable, sin que por ello, como se dijo antes, la ciencia pierda su autonomía discursiva, la cual se propone como finalidad de la misma enseñanza. Así por ejemplo, el propósito de la pedagogización de la Química es la enseñanza de la Química en su más alto nivel de desarrollo como discurso autónomo, solo que leído en la clave de aporte a la humanización del sujeto.

Por lo anteriormente expuesto, es evidente que el discurso científico autónomamente concebido, tiene una gran incidencia en los procesos mediante los cuales, a partir de él, se forman sujetos. Los desarrollos de la ciencia inciden de manera directa en los desarrollos pedagógicos pero igual, los desarrollos de la Pedagogía inciden en los desarrollos de la ciencia.

El problema se presenta actualmente cuando se ha puesto en duda que la racionalidad científica posea un fundamento absoluto y en consecuencia la ciencia lejos de ser un sinónimo de saber o de conocimiento correcto, es una construcción histórica con límites definidos en principio superables.

La historicidad de la ciencia, los enfoques filosóficos y epistemológicos que fundamentan sus conceptos y teorías, sus variantes explicativas y en fin sus particularidades, actúan de manera directa sobre la forma como la Pedagogía se expresa y hace posible la apropiación didáctica y su aproximación significativa a los valores. Así mismo, sus descubrimientos, sus crisis, sus interrogantes, sus paradigmas, determinan en gran medida la aproximación que desde la Pedagogía, transforma su saber en saber enseñable.

Históricamente han existido diferentes miradas acerca del conocimiento científico, como lo afirman los profesores Enrique Iáñez Pareja y Jesús A. Sánchez Cazorla (2005) existen quienes ven la ciencia como el modo de conocimiento que describe la realidad del mundo (siendo acumulativa y progresiva); otros que perciben que la ciencia es nítidamente separable de otras formas de conocimiento (que en el programa neopositivista se estiman residuos metafísicos o veleidades poéticas); algunos consideran que las teorías científicas tienen estructura deductiva, y pueden distinguirse de los datos de observación; también quienes afirman que la ciencia es unitaria, y todas las ramas podrán ser reducidas a la Física; y por último quienes continúan asegurando que la ciencia es neutra y está libre de valores.

Las Filosofías clásicas de la ciencia, (tanto en su versión verificacionista, como en la falsacionista) entraron en estancamiento y quiebra ya al comienzo de la década de 1950, en buena parte debido a la imposibilidad de aplicar sus rígidos aparatos formales a grandes sectores de disciplinas científicas reales. Se había creado una ciencia ideal que ellos mismos forjaron a imagen y semejanza de sus más nobles deseos lógico-formales, sin tener en cuenta los nuevos movimientos epistemológicos y las perspectivas de producción de las nuevas ciencias.

Esta "revuelta" historicista en Filosofía de la Ciencia representó, pues, un duro golpe a la tendencia prescriptivista, y un giro hacia el "descriptivismo". Que asumió que las teorías son objetos complejos, con un componente formal (o formalizable) y otro aplicativo, cada uno con un núcleo que la comunidad considera bien asentado y

reconocido, esto forma parte de los replanteamientos que la Pedagogía como ciencia debe reconocer y recoger en los procesos de formación de las nuevas generaciones, para mantener actualizados a los sujetos en formación, sobre la historicidad y los límites de sus propias preguntas tanto científicas como existenciales.

Los neo-mertonianos, con Gyerin a la cabeza, han reivindicado el trabajo de Merton como portador del germen de lo más valioso que se esconde en las propuestas de los constructivistas, por ejemplo, su idea del escepticismo organizado es una forma de reconocer que los científicos negocian a la hora de elaborar el conocimiento.

Para ellos, como lo afirman Iáñez y Sánchez (2005), lo que en parte hace única a la ciencia son los procedimientos institucionalizados que definen la intersección de los mundos natural y social. La cuestión clave estriba en *cómo* se introduce el mundo natural en la ciencia de un modo diferente a como lo hace en otros campos de la cultura, como en la Religión o las Artes, o incluso en el sentido común y para estos desarrollos, el aporte de la Pedagogía es clave.

La negociación presupone entonces estructuras compensatorias, que no están suficientemente claras, para el caso de la relación entre educación y ciencia. Por cuanto esa negociación, desde el punto de vista educativo, se da desde la Pedagogía y son los maestros los que hacen posible, la relación entre ciencia y formación de sujetos.

La ponderación de la ciencia en los imaginarios de los maestros y su incidencia en la formación de nuevas generaciones, hace entonces necesaria la formación de los mismos educadores tanto en la

dinámica del saber científico, que garantizará su aporte al conocimiento del mundo, como en la dinámica pedagógica, mediante la cual, el discurso científico se transforma y adquiere un nuevo significado, capaz de reportar en la doble dimensión, de circulación del conocimiento y apropiación como experiencia formativa

Los pedagogos deberían dirigir sus esfuerzos en mostrar las diferentes interacciones que se presentan entre enseñanza de la ciencia, innovación tecnocientífica, evaluación y aplicación.

Las comunidades académicas deben asumir que la ciencia adquiere su auténtico sentido por sus finalidades y no por su origen, y que no sólo tiene una base cognitiva, sino que está gobernada por una pluralidad de valores que dan sentido a la praxis científica misma y a su papel en la educación.

La valoración de propuestas científicas es un proceso iterativo que ocurre en todas las fases de la práctica científica, y que no se limita a la elección racional entre teorías alternativas, sino que incluye una serie de valores generales de tipo social, no fundados en la naturaleza del ser humano ni en leyes naturales, ni inferidos a partir de hechos naturales.

También para la Pedagogía en la valoración de propuestas, podemos establecer dos vertientes: una descriptiva, que abordaría la axiología de la ciencia tal como ésta se genera en la actividad de los científicos (y que dependería del trabajo de historiadores y sociólogos) y otra normativa, no respecto a los contenidos y métodos de la ciencia, sino analizando y promoviendo nuevos valores, tanto epistémicos como

prácticos, que pueden constituirse en innovaciones axiológicas para los propios científicos y para las generaciones venideras.

Desde la perspectiva de la formación de docentes, debe agudizarse la investigación pedagógica, que dé cuenta de las preguntas fundamentales de la relación entre ciencia y Pedagogía, para dar respuesta al perfeccionamiento de los procesos de pedagogización del saber científico y así garantizar no sólo la mera transmisión de dicho saber en perspectiva del desarrollo social, económico y político, sino y ante todo, como elemento constitutivo de un nuevo sujeto capaz de responder desde el conocimiento a la continuidad histórica de la ciencia y al uso social del conocimiento con un compromiso definitivo de servicio al proyecto de nación, como contribución a un nuevo proyecto civilizatorio.

7. 2.1.4 Las dimensiones social y educativa del Eje Economía – Trabajo

El análisis histórico precedente sobre la profesión y la profesionalidad establecen las características de la laboralidad y en consecuencia definen la perspectiva histórica del eje economía - trabajo, razón por la cual en lo sucesivo trataremos el eje economía trabajo solo en su dimensión social y educativa desde la perspectiva de la dignificación de la profesión de maestro.

7.2.1.4.1 La dignificación de la profesión de maestro, retos de hoy

Siendo la profesionalidad docente y la formación de maestros uno de los campos laborales más trabajados por las instituciones formadoras, tanto de nivel medio como de nivel superior, es extraño encontrar literatura que se ocupe de examinar a fondo los problemas que presenta la conformación de la profesionalidad del maestros y los retos que afronta su dignificación en el contexto de la sociedad colombiana. Iniciemos por abordar el concepto de dignificación que califica de entrada el proceso mediante el cual esperamos que los maestros se constituyan en miembros de una profesión digna.

Asumo, en aras de fijar un punto de partida, que la dignificación de la profesión de maestro se entiende como los diferentes procesos mediante los cuales la sociedad permite su institucionalización y procede en forma práctica a su reconocimiento como una actividad clara y distinta dentro del mundo laboral, a la vez que le confiere estatus de profesional a quien la ejerce, dándole por ese hecho unas condiciones económicas, sociales y culturales que lo ubican en el campo que corresponde a las elites que representan los trabajos intensivos en conocimientos y dominio de tecnologías especializadas y que, por lo tanto, exigen a quien las ejerce, un grado alto de especialización y consagración.

Es la importancia estratégica de la educación la exigencia de conocimientos reconocidos por la comunidad científica y validados como fundamento de la prestación del servicio, el indicador más claro del estatus de profesión de la práctica laboral del maestro, como el hecho de ser legitimada por el Estado en sus conductas, servicios, especialidades, escalafones y títulos. Pero sin duda alguna es el ejercicio de los profesionales de la educación lo que hace que la

dignificación de la misma esté ligada, no sólo al cumplimiento de requisitos laborales y sociales, sino que, además esté íntimamente unida a los códigos ético - políticos que constituyen la base de su aporte social y el sentido de realización de quienes la ejercen con realismo y con identidad de educadores.

La dignificación de la profesión es un proceso complejo que tiene que ver con diversos factores entre los cuales se encuentran: la valoración ética de la práctica en sí, la claridad del rol social del profesional, la ponderación de sus aportes al proceso de desarrollo social, el bienestar económico y social de quienes la ejercen, el desarrollo académico y cultural posible, el fortalecimiento de estructuras complementarias de su organización como comunidad académica y científica y su articulación con el medio social, el desarrollo de conocimientos y tecnologías que le permitan estar actualizados en los frentes del desarrollo posible, la participación en los eventos más significativos y decisivos del país en su área de influencia social, el reconocimiento de su autoridad y la ponderación de sus servicios en los diferentes campos simbólicos en los cuales se desenvuelve la cultura.

Considero como el primer reto respecto a la dignificación de la profesión de maestro el que se pueda tener claridad sobre su naturaleza y sobre su realidad actual, ya que este tema no ha sido de interés para los estudiosos de la educación y las aproximaciones que se han hecho desde la academia han sido pocas y relativamente generales. Hasta el momento no contamos con una historia completa de la profesión docente, que nos permita desentrañar, de manera clara, los hitos que han constituido lugar importante en

consolidación de una de las profesiones con mayor incidencia en el futuro de Colombia.

La información estadística y los estudios de la profesión docente hechos hasta la fecha, con honradas excepciones, están dirigidos a la cuantificación necesaria para la determinación de políticas, que en su mayoría son de naturaleza funcional y no se plantean una perspectiva real de lo que el país requiere como proceso y como sustancia del comportamiento social de la misma.

En esta materia vamos a la zaga de los atavismos de una cultura que sacralizó al maestro y que luego lo colocó ante el reto de la secularización, sin instrumentos para captar su nuevo rol de socializador de conocimientos y saberes y de formador de ciudadanos. La visión que hoy se tiene del maestro se elaboró recogiendo de los medios de comunicación una información cargada de la imagen sindicalista que proyecta FECODE, en la que se muestra al magisterio como una masa homogénea, contestataria y beligerante capaz de retar al Estado, por el principio de oposición obrero patronal, organizada en uno de los sindicatos más fuertes y poderosos del país.

Miremos en perspectiva histórica lo que sabemos del maestro y de la dignificación de la profesión, con el propósito de dejar esbozada una mirada posible de los criterios y características de la conformación de la profesionalidad, para desde allí, subrayar los retos que resultan para el fortalecimiento y sustentación de una profesión y de unos profesionales suficientemente reconocidos dentro del panorama nacional.

Uno de los primeros estudios sobre la profesión docente fue el realizado por Rodrigo Parra Sandoval titulado “La profesión de Maestro y el desarrollo Nacional” publicado en la revista Proyecciones Educativas del Ministerio de Educación Nacional en 1982, en la cual también se presenta una muestra de avance de la investigación hecha por Alberto Martínez Boom sobre “La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia”, investigación que inaugura los estudios históricos sobre la profesión que poco han motivado a investigadores y que son indispensables para el esclarecimiento de nuestra realidad educativa.

En dicho estudio Parra Sandoval identifica los contextos sociales en que trabaja el maestro, informa sobre el proceso de feminización de la profesión, en la cual para la fecha del estudio, tres de cada cuatro personas vinculadas a esta actividad eran mujeres, y dentro de la muestra del estudio el 67% eran maestros menores de treinta años, lo cual significaba que el país tenía un grupo de docentes muy jóvenes frente a la tarea de enseñar.

Según el estudio, los maestros más jóvenes eran solteros y tendían a ubicarse en áreas urbano-marginales, el origen ocupacional de los maestros era de clase media y provenía de familias campesinas y de la estructura de servicios de la economía es decir comercio, transportes y complementarios en pequeños pueblos, casi siempre hijos de pequeños propietarios o empleados, sólo un pequeño grupo, el 14%, provenía de familia cuyo jefe de hogar era empleador. En cuanto a escolaridad, los hijos maestros duplicaron los años de escolaridad de los padres, lo cual implicó una fuerte movilidad educativa.

El contexto tiene incidencia en la escolaridad de los padres y de los hijos maestros y muestran estos últimos una asistencia mayor que sus padres a escuelas privadas; casi todos afirman haber terminado la Escuela Primaria; la gran mayoría de los encuestados dicen haber cursado la educación Secundaria y haberse graduado en este nivel; el 70% manifestó haber realizado estudios secundarios pedagógicos, cuestión bastante razonable para la época por el gran auge que tuvo el desarrollo de Escuelas Normales en las tres décadas anteriores, pero a su vez la mayor escolaridad la exhiben los maestros ubicados en contextos urbanos y la escolaridad desciende en la medida en que el contexto pasa a ser progresivamente rural.

Las migraciones de los maestros en la época de la investigación estaban relacionadas con el interés de continuar sus estudios en los diferentes lugares geográficos en los cuales las ofertas universitarias hacían posible la realización de sus aspiraciones de ser licenciados en algunas de las especialidades ofrecidas por el sistema de Educación Superior, lo cual potenciaba la migración de maestros de la Escuela Primaria a la Secundaria y la que se da entre el lugar de trabajo actual y el lugar de estudio, con una marcada tendencia a estudiar y trabajar en el mismo sitio. El estudio informa sobre razones colaterales de las migraciones urbano - rurales propias de la época en la que se realizó.

El aspecto más importante del estudio en mención se relaciona con la ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica. Considera Parra Sandoval que 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 dé 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 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 tanto en su rendimiento”.

En el caso del magisterio, el estudio afirma que esa imagen se concreta en que el magisterio es una vocación que implica prestar un servicio a la sociedad y que el maestro debe participar activamente en la vida de la comunidad con el propósito de guiarla hacia una mejor situación económica y cultural. Estas características se superponen a la del rol del maestro como responsable de la transmisión de conocimientos, habilidades y formas de conductas definidas, creando confusión y pérdida de identidad de quienes tienen la responsabilidad docente.

El conflicto se presenta cuando esa imagen heredada de una sociedad preindustrial y de las tradiciones específicas de una educación regentada por criterios religiosos en situaciones en las cuales

predominaba el analfabetismo y las economías rurales, se considera incambiable y permanece dentro de una sociedad en proceso de urbanización, industrialización, con tendencia a la expansión educativa y a la afinación de los procesos de división social del trabajo, para la cual dicha imagen no fue diseñada y produce una ruptura o incoherencia en la práctica de la profesión que hace que el maestro asuma roles para los cuales no ha sido formado y no se evalúen los desempeños en los roles para los cuales se le ha asignado el cargo.

7.2.1.4.1.1 Cómo abordar el problema de la dignificación

El análisis de la dignificación de la profesión de maestros y la identificación de los retos que hoy enfrenta, es un tema que tiene como telón de fondo la realidad colombiana, el tratamiento dado a la educación a través de su Historia, especialmente la participación de los educadores en las definiciones de la política educativa y en los desarrollos del sistema educativo, pensado como lugar histórico que materializa los resultados de los aportes de los educadores al desarrollo nacional, sus propias conquistas como profesionales y como gremio laboral y su incidencia en la conformación de los espacios de interacción social en un proceso en el que se van configurando como agentes históricos de la educación.

Es necesario de manera especial, examinar la última década, cuando se asume el conocimiento como mercancía y la cultura como globalidad, retan al maestro para que se convierta en líder de los procesos de cambio cultural en un contexto en el cual la crisis de

identidad se agudiza por la poca importancia que el Estado, en estas últimas administraciones, le ha dado a la educación, como se manifiesta a través de la disminución de la inversión social y las tensiones permanentes con FECODE.

Se deben tener en cuenta, así mismo, los llamados procesos de racionalización de la educación, con el consecuente traslado de maestros y la reacomodación de las plantas de educadores que obviamente tocan con la revisión de la contratación laboral de los maestros, el manejo de su carga prestacional, hechos que los han llevado hasta la movilización y la convocatoria a paros sancionados por parte del Estado.

El debilitamiento de la imagen del maestro, desde el punto de vista de su aporte a la consolidación de una propuesta de desarrollo educativo que responda a las exigencias del nuevo milenio, constituye una oportunidad para explorar las relaciones entre dignificación e intereses sociales, contrarios al gremio de los educadores y contribuye a clarificar la poca valoración que la sociedad le ha otorgado, en la práctica, a quienes por lustros de dedicada labor han servido al desarrollo del país, haciendo posible que la modernidad devenga sobre sus anquilosadas estructuras y que desde la escuela se preparen los agentes capaces de leer, con conciencia nacional y pensamiento crítico, los hitos del progreso a los cuales nos convoca la economía de mercado y la democracia como sistema político, convertidos en dos de los grandes pilares de la Colombia de hoy, sumergida en una de las peores crisis de toda su Historia.

Tampoco se puede perder de vista que la práctica educativa es por naturaleza causa y efecto de las condiciones sociales y políticas en las cuales se inscribe y de las cuales ella forma parte, ni se puede dejar de lado que en nuestra cultura la presencia del maestro es condición indispensable de la institucionalidad de la educación, aunque dicha institucionalidad se represente con la escuela como institución educativa por excelencia. Para todos es claro que una escuela sin maestro no es escuela y que para la conciencia popular, detrás de cada escuela con maestros está una conquista lograda por la comunidad de la vereda, el corregimiento, el barrio o el municipio.

7.2.1.4.1.2 La dignidad de maestro

El maestro es por excelencia un sujeto y lugar social reconocido, es una conquista frente a la sociedad, con una autoridad y con una práctica también reconocidas, que a través de la Historia reporta dignidad a las comunidades y representa el símbolo de la satisfacción de las aspiraciones de cultura para las nuevas generaciones y la certeza de participar en el movimiento de ascensos en la escala social al cual les permite acceder la sociedad a través de la educación, como factor determinante de un progreso permanentemente deseado y pocas veces conseguido.

El hecho fundante de la dignidad del maestro es, sin lugar a dudas, el reconocimiento de su autoridad como tal y el respeto al cual se hace acreedor por ser símbolo de valores y del conocimiento, capaz de soportar los procesos de crecimiento humano y social de las comunidades. Esta dignidad le permite entonces ser el depositario de

la confianza de la sociedad para que pueda fortalecer conciencias críticas, anticipar futuros dignos para educar a las nuevas generaciones e incidir en la formación de los cuadros directivos mediante los cuales la sociedad recrea su ser y su proyecto histórico posible, en un proceso de conquistas permanentes para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

La dignidad del maestro es un concepto que recoge las dinámicas de la vida económica, social y cultural de quienes se vinculan a la tarea educativa como responsables de la formación de las nuevas generaciones por una parte, pero por otra, recoge las condiciones, méritos, símbolos y valores que permiten establecer el nivel de importancia que la sociedad otorga al servicio prestado por ellos así como el reconocimiento que le confiere a los espacios y prácticas mediante las cuales recompensa su labor.

Las personas vinculadas a la actividad docente en el país a los cuales nos referimos como profesores, educadores, docentes, maestros o docentes investigadores, constituyen uno de los grupos sociales, laborales, culturales y académicos más importantes, en la compleja estructura de los trabajadores intelectuales, gestores del conocimiento y la tecnología y constructores de simbologías e imaginarios en los cuales se proyectan los futuros posibles de las nuevas generaciones de colombianos.

Los últimos datos sobre la profesión de maestro señalan que existen en el sector público 352.000 personas vinculadas a la educación estatal de los niveles pre-escolar, básica y media; 130.000 personas vinculadas a la educación privada y 102.000 a la Educación Superior,

con lo cual se consolida una cifra de 584,000 personas dedicadas a la misión de enseñar a los colombianos los beneficios de la cultura y las posibilidades que ofrece nuestro destino común como nación en el contexto de globalización que nos compromete. Estamos hablando de una de las profesiones más importantes y numerosas si no la que mayor número de profesionales cuenta dentro de su práctica social específica, en el contexto del mercado laboral colombiano.

7.2.1.4.1.3 La profesión de docente

El maestro, que contribuyó de manera directa a los desarrollos de la formación en el ámbito sociolaboral de las diferentes profesiones, que sirvió de fuente de acumulación y seguimiento en el desarrollo de las diferentes disciplinas fundantes, que formó e hizo posible la reproducción y socialización de dichos saberes, que transmitió la vocación de conocer y formó las mentes para el desarrollo del pensamiento, que fortaleció la comprensión de los valores, que enseñó la lectoescritura y las bases de los signos matemáticos y geométricos, sin los cuales la abstracción no era enseñable, tal vez por estar aportando al desarrollo de la profesionalidad de otras profesiones, ha sido severamente desconocido y drásticamente descalificado en la naturaleza de su propia ubicación, dentro del contexto de su posicionamiento social y político y en la identidad y caracterización de su propia profesión.

Hoy nos encontramos de cara a una profesión docente lastimosamente debilitada, duramente criticada por la sociedad, juzgada desde diferentes ámbitos por su no profesionalismo y evaluada como la culpable de las debilidades académicas y la baja

calidad del sistema educativo, en un momento en que el país manifiesta una aguda crisis social y política que amenaza con su desintegración en el marco de una guerra sin sentido, muchas de cuyas víctimas son maestros.

Al iniciar el siglo XX, sólo asistían a las escuelas públicas y privadas el 6% de los niños en edad escolar al mismo tiempo que algunos países de Europa y Norteamérica ya tenían cubierto el 100% de esta población. El gremio se identificaba por la respetabilidad otorgada por las culturas locales de un país eminentemente agrícola poseedor de una cultura rural. Ser maestro de escuela al comienzo del siglo XX prestaba mérito, reconocimiento y responsabilidad cívica.

Es innegable que la historicidad de los procesos sociales marca por definición el posicionamiento de las diferentes profesiones en el campo sociolaboral del país, la producción de nuevos conocimientos y el surgimiento de nuevas disciplinas, así como el desarrollo permanente de nuevas y más sofisticadas tecnologías en las diferentes ramas de la producción y de los servicios, inciden en forma directa en la transformación de las profesiones y proyectan una exigencia permanente hacia la profesión docente.

En el primer período del Gobierno del Presidente López Pumarejo, la profesión adquiere características más precisas y se le reconoce de manera especial un fuero dentro del conjunto de las profesiones ya que como afirma Alfredo Molano “Particularmente diferente fue el gobierno de López con los problemas del magisterio. No sólo se preocupó por elevar el nivel profesional no sólo reformando el régimen normalista, sino que prestó atención a sus condiciones económicas,

así por medio de la ley 2ª de 1937 fija un sueldo mínimo a los maestros, reconoce por medio de la clasificación del personal docente los méritos y ampara el escalafón nacional, ordenando que solo podrán ser nombrados los maestros que estén escalafonados. Esta medida de dignificación del maestro y de defensa de sus derechos hacían parte de la política social de la administración” (Molano y Vera, 1982, 95).

Durante el Gobierno de Eduardo Santos 1938-1942, en relación con la organización y participación del magisterio, creó varios e importantes organismos. “Por medio del Decreto 707 de 1940 se estableció el Congreso de Educación Secundaria y Normalista y se crearon los Consejos de Coordinación Educativa. Éstos debían erigirse en todos los municipios donde existieran dos Colegios de Secundaria y estaban compuestos por seis rectores.

Las funciones de estos Consejos fueron las de coordinar las actividades de los planteles de Secundaria; estudiar sus problemas y proponer soluciones; organizar las Asambleas Departamentales de Coordinación que a su vez generarían el Congreso Nacional, entidad que propondría al gobierno las medidas para mejorar el bachillerato en todos sus aspectos. Posteriormente este decreto fue modificado por el Decreto 1486 que creó los centros de estudios pedagógicos en cada municipio, agrupando a maestros de Primaria con el fin de estudiar y analizar los problemas y las soluciones de este nivel educativo.

Al mismo tiempo el Decreto 1486 planteaba los procesos para la organización del Congreso Pedagógico Nacional, integrado por el Ministro de Educación, los delegados de los Consejos de Coordinación

Educativa, los Delegados Departamentales y los Delegados de los Centros de Estudios Pedagógicos, todos nombrados por el Ministerio. El Congreso Pedagógico tenía como función estudiar los proyectos que el Ministerio le presentara y los que presentaran los Delegados de los Consejos de Coordinación Educativa y de los Centros de Estudios Pedagógicos. El resultado de estas iniciativas sería llevado como recomendaciones al Ministerio de Educación y al Congreso Nacional para su eventual cristalización en leyes. El Gobierno también creó el Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria” (Molano y Vera, 1982: 108). Según Alfredo Molano “la política de apoyo al magisterio -durante la administración Santos – no se redujo al perfeccionamiento de su labor sino, principalmente, a reglamentar la actividad profesional de los maestros, a fortalecer su agremiación y a reconocer sus derechos...”.

Mediante el Decreto 16 de 1940 estableció la obligación para gobernadores de llenar con institutores egresados de las Normales los cursos disponibles y las vacantes que se produjeran en la estructura escolar. Posteriormente el Presidente López mediante la Ley 5 de 1945 reconoció a los maestros como empleados de carácter permanente y por tanto beneficiarios de todas las prestaciones sociales que estableció esa ley tales como cesantías y pensiones de jubilación e invalidez. En 1945 bajo la presidencia de Lleras Camargo, la Ley 43 de aquel año creó el Escalafón Docente Nacional de Enseñanza Secundaria que organizó la carrera del profesorado de este nivel. La ley 97 del mismo año reglamentó las categorías determinándolas por títulos y por años de servicio” (Molano y Vera, 1982: 109).

La administración de Ospina Pérez (1946-1950) reglamentó el Escalafón de Secundaria mediante Decreto 30 de 1948. Clasificó al profesorado en dos grupos: los de cultura general y los de artes y vocacionales y determinó que un profesor no podía dar materias distintas a las de la especialidad en la cual está clasificado, salvo en Física y Química, Filosofía y Religión para las cuales no se establece limitación alguna, señala los niveles en que pueden inscribirse según experiencia y títulos, reestructura las Juntas de Escalafón y señala incompatibilidades y establece las condiciones para el ingreso y los ascensos en el escalafón que se pueden resumir en buena conducta, preparación, competencia, y consagración. Por mala conducta entendía el Decreto los delitos graves, notorio abandono de obligaciones familiares o públicas y la intervención militante en política de partido.

Para esta época la Pedagogía como saber específico del maestro se reconoce integrable a los diferentes teorías y conceptos de la ciencia y proyecta el conocimiento como producto, con un uso social diferenciado por la práctica pedagógica del maestro. Este hecho hace posible la diferencia entre quienes ejercen la profesión en la Escuela Primaria para quienes la Pedagogía debe integrar los saberes elementales (fundamentales de las ciencias) en las dinámicas infantiles del aprendizaje y quienes la ejercen en los colegios de Secundaria, formados en las Facultades de Educación, quienes deben tener un dominio superior de las disciplinas que se enseñan y de la Pedagogía específica del saber enseñable a jóvenes y adultos.

Pero igualmente se denota que el discurso y la práctica pedagógica abren espacio al nuevo actor social con capacidad para incidir desde

su profesión en el planteamiento de la política educativa, para lo cual el Estado inicia proceso de reconocimiento de los profesionales como actores del proceso y diseñadores del proyecto educativo de la Nación dándoles el reconocimiento que le corresponde el ámbito del mundo laboral y político.

El caso de los profesores de la Educación Superior era diferente. Tanto en el siglo XIX como en la primera mitad del siglo XX, la Educación Superior mantuvo su distancia de los desarrollos profesionales de los educadores y prácticamente sus catedráticos no tuvieron problema en su reconocimiento como enseñantes dentro de los claustros de la Universidad. El Estado interviene de manera directa mediante la creación de la Universidad Nacional de Colombia como *alma máter* en 1876 pero los parámetros de desarrollo de los profesores universitarios se asumieron en forma similar a como se venían dando en los demás claustros universitarios a pesar de que la reforma tenía como telón de fondo el trasplante de la Universidad Napoleónica en tierra colombiana.

La estructura sociolaboral del profesor universitario se mantuvo ligada a la cultura de los claustros y la autonomía que les era propia, la cual coadyuvó a definir al profesor universitario como sujeto de derechos diferentes en virtud de su estatus de miembro de una comunidad académica con una relativa autonomía profesional. El proceso de expansión de la oferta de cupos universitarios sólo se desarrolló en la década de los años sesenta en adelante y con esto surgen nuevas condiciones que obligan a pensar en forma directa el tema de la organización de los docentes universitarios dentro del

marco de escalafones específicos, casi siempre desarrollados por las propias instituciones de Educación Superior.

El problema de la dignificación del profesor universitario es más complicado, puesto que en los inicios del siglo XXI la Universidad colombiana no ha establecido una estructura sociolaboral que permita identificar la naturaleza de la profesión. En la actualidad un médico cuyo desempeño en la vida universitaria es permanente y que está ubicado en la docencia a tiempo completo sigue llamándose médico y no profesor universitario.

Lo mismo acontece con los diferentes profesionales ubicados en la academia, los cuales no poseen ni siquiera un título que permita su diferenciación desde lo que realmente hacen, que es enseñar en la Universidad. Hasta épocas muy recientes se ha iniciado un proceso de desarrollo de la profesión académica que ubica al profesional dedicado a la docencia dentro de los parámetros que lo consagran dentro del lugar sociolaboral y sociohistórico correspondiente a su desempeño.

7.2.1.4. 2 Una Universidad para orientar la conciencia educadora

Hacia la mitad del siglo XX los maestros tenían claramente identificado su espacio social y laboral y el estado había reconocido desde la normatividad los términos y parámetros para el desempeño de la profesión de maestro tanto para el nivel primario, como para el nivel secundario de la educación y el país tenía resuelto el proceso de vinculación de los profesores universitarios dentro de parámetros

generalmente aceptados por los profesionales y ejecutados por las universidades.

Recién inaugurada la Televisión en Colombia el Gobierno expidió el Decreto 0610 por el cual se creó la Sección Radiofónica y de Televisión del Ministerio de Educación para coordinar los esfuerzos de la Nación y de las Escuelas Radiofónicas de Acción Cultural Popular encaminadas a la alfabetización de adultos y a la instrucción campesina. Las demandas sociales por participación en el desarrollo desde la educación presionan al Estado a abrir compuertas para programas que atiendan las poblaciones en extra-edad y las políticas se orientan hacia la inversión en las nuevas tecnologías y el desarrollo de programas con prescindencia del maestro como inteligencia central del proceso.

En los gobiernos que siguieron al del General Rojas Pinilla durante el período del Frente Nacional, continuaron los desarrollos para la expansión del sistema y se autorizaron la creación nuevas universidades en las provincias y con ellas la creación de Facultades de Educación, a la vez que progresivamente las reformas respecto a la educación media fueron propiciando el cierre de las Escuelas Normales y el surgimiento de los llamados bachilleratos pedagógicos con el propósito de modernizar el sistema de formación de los maestros. Ésta se vio ubicada en el campo de las diversificaciones del desarrollo de la Secundaria afectado por una nueva comprensión tecnológica y profesionalizante de la Educación Media.

En la década de los sesenta el Ministerio de Educación había fortalecido el CENAPER como un gran Instituto para la capacitación,

el mejoramiento del currículo y el desarrollo de medios educativos y se había fortalecido el enfoque de tecnología educativa como concepción para el impulso a la capacitación y formación de maestros. Desde este enfoque, la Pedagogía se consideró un discurso ideológico sobre la educación y la Didáctica un discurso insuficiente para el desarrollo de la calidad del maestro y por ende de la enseñanza en el aula.

Surgieron entonces propuestas modernizantes para el currículo y la evaluación escolar y progresivamente la formación normalista se equipara a la formación de bachilleres y el acceso a las Facultades de Educación se hizo similar en cuanto a las exigencias para el ingreso de estudiantes a las de cualquier carrera profesional. Progresivamente desaparecieron las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Normales Superiores se hicieron similares en su formación a las instituciones de bachillerato responsables de la formación en la Educación Básica Secundaria y Media y otorgaron título de bachilleres pedagógicos.

Se hizo una clara separación entre la educación urbana y rural y se estableció la institución escolar completa en el sector urbano y el programa de Escuela Nueva para el sector rural mediante el cual el maestro daba atención a niños que cursaban diferentes grados en la Escuela Primaria.

Surgieron los Centros Experimentales Pilotos en las diferentes Secretarías de Educación, encargados de la capacitación para los profesionales de la educación en servicio y se autorizó a las

Facultades de Educación para ofrecer cursos para la capacitación en servicio, de los niveles de Básica Secundaria y Media.

A finales de la década de los años setenta aparecieron en el país las ofertas de Maestría en Educación y se inició el desarrollo de las especializaciones en los diferentes aspectos del saber. Simultáneamente se inició la crítica académica a la Tecnología Educativa y se fortaleció el desarrollo de la investigación.

7.2.1.4.2.1 El final del Siglo XX y los comienzos del nuevo milenio

A final del Siglo XX se unifican los escalafones de docentes de la Escuela Primaria con los de la Secundaria y se establecen los criterios sobre las 14 categorías, los tiempos, la formación y la experiencia que permiten el ascenso de los maestros, se renegocian las cargas académicas propias de cada docente, se establecen los tiempos aceptados para el desarrollo de las jornadas académicas y se unifican los contratos de docentes según la entidad territorial responsable de la institución en la cual ejercían su docencia fuese de orden nacional o departamental.

Surge el Movimiento Pedagógico dentro de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, muy dinámico que inicia el proceso de debate público a la calidad de la educación en el país, el cual va a alimentar el desarrollo de la profesión en la medida en que recupera la crítica sobre Tecnología Educativa, discute el tema del centralismo educativo, reclama la participación de los docentes en el desarrollo de las políticas públicas en educación, moviliza al país en la defensa de más y mejor educación para los colombianos. Constituyen en las

diferentes provincias los CEID, Centros Educativos de Investigación y Desarrollo Pedagógico y desde allí vuelve a retomar la Pedagogía como disciplina fundante de la profesión. El Movimiento Pedagógico va a marcar los desarrollos educativos de la década de los años ochenta.

El país continuó la dinámica expansiva del sistema educativo, fortaleciendo en lo posible el desarrollo de las coberturas para la Básica Primaria y el Estado abre las compuertas a la innovación pedagógica, mediante la ley de innovaciones en la cual autorizaba a los maestros a presentar alternativas en la solución de problemas didácticos y pedagógicos con lo cual se fortaleció el desarrollo de los procesos de innovación desde el desarrollo de cada una de las instituciones escolares.

Este proceso conduce a la participación activa de los maestros en el desenvolvimiento de la Asamblea Nacional Constituyente, en la cual estuvieron representados por una delegación propia que les permitió impactar en el ámbito de la institucionalidad del Estado Colombiano, mediante el afianzamiento del derecho a la educación como uno de los derechos constitucionales de la llamada nueva generación, el reconocimiento como nación multiétnica y pluricultural y el reconocimiento de la descentralización como un sistema válido para la participación regional.

Esto hace que la profesión docente adquiera estatus de constitucional y sea la única profesión a que hace mención la Carta Constitucional del 91 para referirse a sus responsabilidades públicas y a los requisitos ciudadanos que permiten su ejercicio.

Con el cambio constitucional se inicia en el país un ánimo reformista que va a caracterizar la década de los años noventa cuyo primer lustro se concentró en el desarrollo de una reforma educativa, la cual se plasmó en las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994. Esta reforma recupera de fondo las aspiraciones de desarrollo de la profesionalidad y deja sentadas las bases de los procesos de dignificación en el nuevo contexto constitucional.

Con base en la nueva legislación se procede al proceso de descentralización de la educación y se determinan la recuperación y la reforma de las Escuelas Normales y la exigencia de requisitos básicos para el desarrollo de programas de formación de educadores por parte de las Universidades e Instituciones de Educación Superior mediante los decretos 3012 de noviembre de 1997 y 272 de febrero de 1998 respectivamente.

En la actualidad existen en el País 90 Facultades de Educación y Unidades Formadoras de Docentes con 692 programas de formación de educadores, acreditados ante el Consejo Nacional de Acreditación, de los cuales un 60% aproximadamente son Licenciaturas y los demás son Especializaciones y 138 Escuelas Normales distribuidas en todo el territorio nacional. Así mismo existen en el país dos programas de Doctorado en Educación y 14 Maestrías acreditadas ante la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías.

Como ya lo hemos dicho, al iniciar el nuevo milenio la profesión está claramente definida y reconocida en todos y cada uno de los factores en que se pueden desagregar los componentes de su naturaleza sociolaboral y despega el nuevo milenio con retos muy importantes.

7.2.1.4.3 Conflicto entre las demandas sociales y los desarrollos de la profesión

Desde la aparición de los medios de comunicación de masas cobra fuerza una extraña tendencia de controversia entre el maestro y la sociedad en razón de los medios de comunicación y del manejo de la información que se manifiesta como un verdadero conflicto de intereses entre quienes ejercen la docencia y las expectativas sociales respecto a la educación y sus relaciones con las nuevas tecnologías.

Cada vez que surge un hecho tecnológico que denota significativos avances en el campo de la comunicación social, existe la tendencia a leerse en clave de la prescindencia del maestro, así por ejemplo cuando surgió la radio se pensó que este medio podría suplir de manera directa la labor del maestro y múltiples experiencias educativas se dieron a la tarea de demostrarlo. Un rápido vistazo por la historia de los proyectos educativos de Colombia les permitirá recordar los conceptos de Escuelas Radiofónicas, Radio Sutatenza, Acción Cultural Popular, Primaria por Radio, Bachillerato por Radio, etc.

Igual sucedió en el momento en el cual apareció la televisión, los entendidos de la época consideraban que mediante un sistema de emisión y de recepción adecuadamente ordenados se podría homogeneizar la enseñanza en las escuelas y lograr efectividad y nivelación de los aprendizajes lo cual era imposible con los maestros existentes, y dicho y hecho, el país procedió a hacer unas inversiones gigantescas con créditos internacionales para garantizar la presencia

de un televisor en cada escuela y un centro de emisión especializado en INRAVISIÓN. Se estructuraron las programaciones académicas y la profesión de maestro se enfrentó a los nuevos perfiles de telemaestros que se exigían desde las imágenes proyectadas a través de la Televisora Nacional una nueva experiencia docente y una nueva perspectiva tecnológica.

El sesgo se fue dando hacia los contenidos y el surgimiento de una programación cultural en la cual el telemaestro perdió su rol principal y le abrió espacio a la presentación de los descubrimientos y de los experimentos y a las culturas y lenguajes de otras latitudes. Con el auge de televisión surgió la tecnología para la reproducción de las imágenes, y el desarrollo de la comercialización de videos puso en el mercado todo tipo de cortometrajes de diferente tamaño y contenido. Aparecieron los circuitos cerrados de televisión y las instituciones educativas encontraron una pretendida forma para remplazar al maestro.

El surgimiento de los ordenadores y el boom de la computación completa el círculo de los medios maestros con los cuales se aspiraba a remplazarlo. Una fuerte insistencia en la falta de modernización del sistema educativo y sobre todo, la incapacidad del maestro para el dominio de las nuevas tecnologías, ha adquirido estatus de crítica sobre la profesión y se presiona al Estado para que proceda de manera sistemática a instaurar los mecanismos mediante los cuales las nuevas generaciones se vinculen a las tecnologías y por ellas a una cultura supuestamente universal, puesta en el menú del estudiante como manera práctica de enriquecimiento de su pensamiento y de su dominio del conocimiento.

Una confusión nunca vista sobre el papel de la información pone de manifiesto cómo quienes pensaron en que era posible su utilización sin contar con el saber del maestro (la Pedagogía) se equivocaron. El acceso a las grandes autopistas de la información permitió la aproximación a un instrumento valiosísimo es verdad, pero también es verdad que el solo instrumento por sí mismo no enseña, como nunca lo hicieron las mejores bibliotecas por el solo hecho de tener en sus estantes los más autorizados voceros del conocimiento científico.

Nadie se atrevería a negar el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de la profesión docente y por ende la necesidad de aportar a los educadores el conocimiento necesario para lograr que éstos aprendan a desarrollar en el aula las habilidades y destrezas que poseen los niños afirmados en el uso del nintendo y manejadores de computadores de alta precisión.

Las investigaciones sobre los aprendizajes y las inteligencias (Gardner, 1997, y Perkins, 1987) y el surgimiento de las teorías estructuralistas y constructivistas (Piaget, 1970) y de Vigotski (1989) y Ausubel (1976) pusieron de manifiesto cómo la permanencia de los aprendizajes están directamente relacionadas con la capacidad de apropiar los nuevos saberes en procesos que desequilibran las significación de las representaciones y exigen al sujeto nuevas explicaciones de tipo inmediato dentro de procesos más complejos que la simple respuesta interactiva con el medio televisivo que se estructura dentro de las teorías conductistas de Skinner (1960) que sirvió de base a las propuestas de la tecnología educativa impuesta por el Estado colombiano en la década de los años setenta.

Estos procesos no son posibles sin una interacción comunicativa en la cual maestro y estudiante se confrontan por las mediaciones. Se deja en evidencia, una vez más, que la determinante presencial del maestro es condición de la valoración del mismo aprendizaje por cuanto la autoridad académica no es transmisible a las mediaciones ya que el autor contiene dicha autoridad y ésta no se transfiere a lo actuado o al objeto material producido sino que permanece en la persona que la representa.

Todavía no existen programas reconocidos como autores y en el peor de los casos en el cual un programa es condición imprescindible para el logro de un resultado, seguimos pensando que éste es un título que le compete a los hombres, entendidos como individuos o como equipos, lo cual en principio nos ha salvado de dar el paso hacia la maquinización de la política y la estandarización de la cultura como experiencias posibles sí, pero incuestionablemente inhumanas.

7.2.1.4.4 El reconocimiento de la multiculturalidad y la plurietnia dentro del desarrollo de la profesión

La dignificación de la profesión enfrenta en esta nueva comprensión uno de los retos más significativos de nuestra responsabilidad política y social. Se trata de dimensionar la existencia de la cultura nacional dentro de un proceso de integración abierto y respetuoso de la naturaleza y el ethos propio de cada una de las regiones que conforman la Geografía nacional.

Ser maestro dentro de este panorama nuevo, implica y obliga a pensar la profesionalidad como una verdadera vivencia de inculturación en el marco de las comunidades en las cuales se da nuestra práctica docente, a la vez que exige un replanteamiento del ser del maestro según las lecturas propias de cada una de las culturas en las cuales se realiza el servicio educativo.

Esta exigencia es también un reto por la consolidación de una cultura que nos interprete como país y que nos permita dialogar sobre la base de parámetros comunes de nacionalidad en los cuales no puede haber discusión dentro del proceso de consolidación de la nueva estructura jurídico política del país, como es el caso de las formas democráticas de gobierno y la libertad de empresa dentro del marco de un territorio indisolublemente unido sobre el cual se instituye una ley de forzosa aceptación para quienes vivan él.

Las preguntas por la universalidad el conocimiento y las posibilidades de obtener respeto a las culturas simultáneamente que se forman sus miembros dentro de dimensiones universales de cultura colocan a la profesión en el reto de la coherencia de su práctica y de su ejercicio. Esto igualmente conlleva una lectura cultural del desarrollo de la profesionalidad que incluye la toma de posicionamiento y el desarrollo de intereses genuinos que trascienden la mera enseñanza y difusión del pensamiento científico y técnico a través de procesos de aula y lo obliga a reconocer la cultura en la cual sirve como fundamento de interpretación y sentido de su desarrollo profesional. El riesgo para la profesión se da frente a la posibilidad de segregar su desarrollo dada la naturaleza totalizante de ciertas culturas como es el caso de las negritudes y de las comunidades indígenas y la exacerbación de

ciertos regionalismos que a la larga conducirían a confrontaciones entre los maestros y la propia comunidad.

Aquí surge entonces la necesidad del fortalecimiento de sistemas regionales para la formación de docentes que afronten el problema tomando como base las poblaciones raizales y las proyecten al diálogo nacional e internacional desde una responsabilidad ético-política asumida desde la profesión de maestros que abra caminos a la integración nacional e internacional permitiéndole a la profesión incorporar en su propia estructura procesos de reconocimiento por el maestro en virtud de su autoridad y servicio que le abra las puertas a la posibilidad de trascender la naturaleza étnica de quienes ejercen la profesión como condición del desarrollo de la propia cultura.

Es menester superar la condición de que el maestro debe corresponder biunívocamente a la naturaleza cultural de la comunidad en la cual sirve so pena de que lleguen a requerir maestros negros, en escuelas negras, con tableros negros, tizas negras y cuadernos negros para poder respetar la cultura negra.

7.2.1.4.5 La valoración de lo público y de lo privado en el ejercicio de la profesión

Es frecuente encontrar confrontaciones sobre el tema de la calidad de la educación referida a la procedencia pública o privada de las instituciones en las cuales laboran. Un sórdido respeto por las exigencias que provienen de ser funcionarios del Estado tiende a ser subrayado frente a la enseñanza que se realiza en las instituciones de naturaleza privada y en el mismo sentido se pronuncian quienes

tienen responsabilidades en el sector privado, respecto de los desarrollos de la educación pública. Este proceso ha creado una tendencia de estigmatización de lo público como lo de pésima calidad y lo privado como el negocio de la educación produciendo una tensión que genera entre los maestros vinculados a uno y otro sector posiciones encontradas diferentes y divergentes tanto en su valoración social como políticamente.

Un desconocimiento de la opción constitucional que define a la educación como un servicio público del Estado y como un derecho-deber y un interés relativamente bajo sobre el discernimiento de sus implicaciones en el desarrollo de la profesión, ha estado presente en los últimos tiempos. La condición de los maestros de no ser funcionarios cobijados por el mismo criterio contractual establece en el ejercicio de la profesión unas barreras infranqueables respecto de la consolidación de posiciones unificadas respecto a las políticas educativas y especialmente hace difícil la consolidación de frentes comunes para impulsar el desarrollo de la educación y el fortalecimiento de la profesionalidad creando cuestionamientos que atentan contra la dignificación de la misma.

Esta situación es más notable si se analizan las diferentes condiciones en las cuales se ha venido ubicando el maestro en el interior del sistema educativo separado por la naturaleza estatal o privada, por efectos de la gestión institucional, rectores, coordinadores, jefes de departamentos y centros de servicios, etc. han ido progresivamente fracturando desarticuladamente el ejercicio de la profesionalidad creando en estricto sentido una escalaridad de profesionales referenciados a la autoridad del poder organizado, y no

a la autoridad académica a la cual debería corresponder. Si a esto se añade la estructura de naturaleza sindical que igualmente fractura a la profesión mediante sindicatos según diferentes tipos de prácticas y la resistencia del sector privado a permitir la sindicalización de sus funcionarios, la organicidad de la profesión se hace más compleja.

7.2.1.4.6 La articulación del ejercicio profesional entre los diversos niveles que conforman el sistema educativo

Uno de los retos más complejos y que seguramente ocuparán el desarrollo de la profesionalidad y su dignificación tiene que ver con la necesidad de ordenar en forma unificada el desarrollo de la práctica de los profesores ocupados por niveles y diferenciados según estas estructuras. El país extraña mecanismos que permitan que los profesionales del nivel de la Básica Primaria, según condiciones y méritos, asuman cargos de docentes en la Básica Secundaria, en la Educación Media o en la Educación Superior y que se establezcan, mediante procesos muy bien definidos, mecanismos para la movilidad dentro de la profesión que permitan que la meritocracia incida en el desarrollo de la vocacionalidad y se desarrollen intereses que proyecten al educador en espacios de promoción dentro de su propia profesión.

Esto implica transitar experiencias de unificación y de eficiencia interna de la profesión y superación de espacios culturales en los cuales se valora el ejercicio profesional, en los cuales se otorgan méritos de reconocimiento a la ubicación del maestro en los diferentes niveles, permitiendo una ponderación y una valoración relacionada con su posicionamiento en el sistema, de tal manera que la

importancia la tiene quienes ocupan cargos de docentes universitarios, luego quienes ocupan cargos en la Educación Técnica y Tecnológica, luego quienes están como docentes en la Educación Media, luego quien lo hace en la Básica y finalmente quienes educan en el Preescolar, sin que se haya tomado conciencia que el desempeño de la profesión en cada nivel exige de parámetros profundos en la formación y el dominio de los conocimientos y saberes propios de la profesión para el desempeño en el nivel de que se trate.

7.2.1.4.7 La inequidad en el trato salarial respecto a las demás profesiones y las diferencias significativas entre el sector oficial y el sector privado

El salario de los docentes en las diferentes épocas del desarrollo nacional ha tenido visos problemáticos; es una de las historias más notables de posicionamiento económico de una profesión en el contexto laboral, marcado por la relación obrero-patronal entre los maestros y el Estado como se deduce de lo ya expuesto. La manera como se ha desarrollado el salario de los educadores es más el resultado de un proceso de conquistas afectado por el proceso de consolidación de los diferentes sindicatos y por las negociaciones adelantadas dentro de los desarrollos de políticas de cada Gobierno, en las cuales poco a poco se alcanzaron niveles de competitividad dentro del mercado laboral, que permitieron obtener logros de estabilización de los educadores y perspectivas de desarrollo para la profesión.

El papel del docente y su imagen social se ha erosionado a causa, entre otras cosas, de la ruptura del consenso sobre educación (falta de rentabilidad social de la educación, además de poca rentabilidad

política), a los cambios en los contenidos curriculares (la mencionada flexibilización del currículum y la llamada autonomía curricular comportan una formación permanente del docente), al aumento de responsabilidades (concepciones sobre su función, la familia ha ido delegando su responsabilidad hacia la escuela), a las tradicionales líneas de formación que se ven traducidas a la configuración de la cultura escolar (aislamiento de los docentes, carácter burocrático de la vida en la escuela, carácter conservador en la organización, pragmatismo, competitividad), a las condiciones sociales en las que se mueve y el contexto organizativo en que se desarrolla.

La crítica tan generalizada al maestro colombiano es un indicador claro de cierto desprestigio social de los docentes. Se pasa del desencanto de la "escuela" a la crítica del profesorado, considerado como el mayor y más visible responsable de la pérdida de legitimidad y capacidad de la institución educativa para asumir y responder a las infinitas funciones que la sociedad y el Estado le asignan.

Entre la imagen ideal y la imagen real del docente, ¿qué es lo esencial de ser maestro? Hoy el docente tiene que ser amigo, comprensivo, tolerante, humano, bien preparado, imaginativo, democrático, consejero. Estos nuevos retos y responsabilidades que se le asignan no contemplan la naturaleza de su formación inicial. Todo lo anterior conlleva un proceso de desplazamiento de trabajos y tareas específicas y propias al quehacer del maestro como profesional.

A simple vista, del análisis anterior se puede desprender que la tarea del profesorado no es sencilla y que el ejercicio de la profesión de maestro no es inespecífica, pues necesita de una especialización para

ejergerla con el conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas que resultan del proceso de profesionalización y no de formas innatas o intuitivas.

Aunque en la actualidad existen prácticas tendentes a la reorientación de la práctica educadora (como la Pedagogía Crítico-Social de los contenidos y la Pedagogía Hermenéutico Participativa) éstas no han llegado a consolidarse en tradiciones ni a materializarse en formas institucionales y curriculares de formación, pues circulan entre los docentes a nivel de discurso.

Otra situación que puede ser tenida en cuenta es la concepción que se tiene del maestro como transmisor de conocimientos, como aplicador de prescripciones externas, como controlador del aprendizaje y como sancionador de los comportamientos "anormales" de los estudiantes.

Por otra parte están los rasgos que definen el carácter de profesión a la labor docente, pero que definitivamente no son interiorizados, el docente no los hace suyos, como algo inherente a su quehacer. La práctica profesional está marcada así por la individualidad. El modelo de un profesor, una asignatura, un curso, un aula, un año, conduce a vivir la profesión como un ejercicio individual de intervención. El éxito es individual, no existe una consideración del éxito colectivo.

8. Metodología

8.1. Planteamiento del Problema

El Problema que se aborda en la investigación responde a dos cuestiones fundamentales:

1. ¿Cómo se ha construido históricamente, en la sociedad colombiana, la caracterización de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro?
2. ¿Qué grado de percepción se tiene de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro en la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional?

Este abordaje se realiza desde tres dimensiones: la Histórica, la Social y la Educativa para los tres Ejes de Análisis, el Eje Conocimiento-Pedagogía, el Eje Cultura-Sociedad y el Eje Economía-Trabajo.

8.2. Hipótesis de la Investigación

Planteamos como Hipótesis de Trabajo, que la profesión, la profesionalidad y la laboralidad del maestro son aspectos que socialmente han sido restringidos a las necesidades políticas y económicas de cada momento histórico, y que, dependiendo de su conceptualización y reconocimiento, se gesta una valoración del maestro que determina el papel que le corresponde en la formación de

sujetos sociales, para su desarrollo equilibrado en la sociedad colombiana.

8.3. Variables

Las Variables del estudio son la Profesión, la Profesionalidad y la Laboralidad del maestro. Todas ellas han sido definidas o conceptualizadas en el apartado 2.3. Definición de Términos.

8.4 Instrumentos de Medición

Los Instrumentos de Medición se elaboran sobre los aspectos considerados relevantes a las tres Variables.

Como forma procedimental se optó por el método de encuestas (surveys), el cual consiste en una introyección en el ámbito de un colectivo para captar, a partir de sus miembros, los elementos estructurados que se pretenden estudiar por estar éstos constituidos por comprensiones y aceptaciones en la subjetividad de cada uno de ellos. Para nuestro caso, a través de este método, se exploró, por una parte, la comprensión que se tiene de la profesión, la profesionalidad y la laboralidad, y por otra, la posición que cada uno de los encuestados tiene respecto al nivel de aceptación tanto propio como social de los hechos constitutivos de la profesión de maestro.

9. La profesión, la profesionalidad y la laboralidad en la Universidad Pedagógica Nacional: estudio de caso

El estudio de caso establece el grado de percepción respecto de las variables profesión, profesionalidad y laboralidad, desde el punto de vista de los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, por ser ellos las personas más implicadas tanto en los procesos de formación como en la responsabilidad relacionada con las orientaciones del currículo y de la estructuración de los perfiles profesionales para los maestros en formación.

Como ya se afirmó, la Universidad Pedagógica Nacional es actualmente el eje estructurante de un sistema de formación de formadores constituido por 129 Escuelas Normales Superiores, 92 Facultades de Educación adscritas a otras tantas universidades y es la única universidad del sistema de Educación Superior en Colombia dedicada por completo a la formación de formadores.

Trabajamos sobre el supuesto que los mayores discursos y la mayor claridad sobre la profesión, la profesionalidad y la laboralidad la tiene la Universidad Pedagógica Nacional, al ser ella el eje del sistema formador de formadores.

El estudio de caso pretende comprobar la veracidad del supuesto con el propósito de precisar los elementos formativos que inducen, desde el ámbito académico de la Universidad Pedagógica Nacional, al fortalecimiento de la profesión de maestro.

Para efectos de abordar el análisis sobre la comprensión que la Universidad Pedagógica Nacional tiene respecto de la profesión, optamos por explorar, en el ámbito de los maestros de la Universidad, la aproximación teórico conceptual que ellos tienen a la propuesta profesional como un todo situado históricamente, así como la percepción que tienen sobre la profesionalidad y la laboralidad como elementos constitutivos del espacio profesional en el que sus estudiantes deben desempeñarse en el futuro.

9.1 Universo y población

Se optó por asumir como universo poblacional a los maestros vinculados con contrato indefinido a la planta de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, en total 179 maestros, de los cuales el 65%, esto es 140, son hombres y el 35%, esto es 61, son mujeres.

De ese universo se seleccionó como población a aquellos que a su vez hubiesen egresado de la misma universidad en cualquiera de los énfasis disciplinares en los cuales la institución forma maestros.

El total de la población con estas características fue de 96 profesores, a los cuales se les solicitó la información prevista en el Instrumento de Medición (ver Anexo).

9.3 Selección muestral

De los 96 profesores egresados de la universidad y vinculados a la planta, respondieron a la encuesta 47, que equivale al 48% de la población, grupo que se asume como muestra para el tratamiento estadístico que a continuación se presenta.

9.3.1 Características de la muestra

1. Género.

La muestra está constituida por 17 profesoras (37%) y 30 profesores (63%), que se encuentran en los siguientes rangos de edad:

2. Edad

Entre 21-25.....	1	2 %
Entre 25-30.....	6	13 %
Entre 30-35.....	2	4 %
Entre 35-40.....	15	32.00 %
Mayores de 40.....	23	49.00%

3. Nivel Académico

a. Licenciados.....	47	100'00%
b. Nivel de licenciados.....	7	16'00%
c. Nivel de Especialización..	14	32'00%
d. Nivel Maestría.....	25	50'00%
e. Nivel de Doctorado.....	1	2.27%

4. Nivel socioeconómico

En Colombia la población se clasifica por estratos socioeconómicos que van del 1 (muy bajo) al 6 (muy alto). La muestra está conformada por profesores ubicados en la estratificación socioeconómica de la siguiente manera:

Estrato 1.....	0	0%
Estrato 2.....	2	4%
Estrato 3.....	27	55%
Estrato 4.....	17	38%
Estrato 5.....	1	2%
Estrato 6.....	0	0%

9.3.2 Generalidades de la muestra

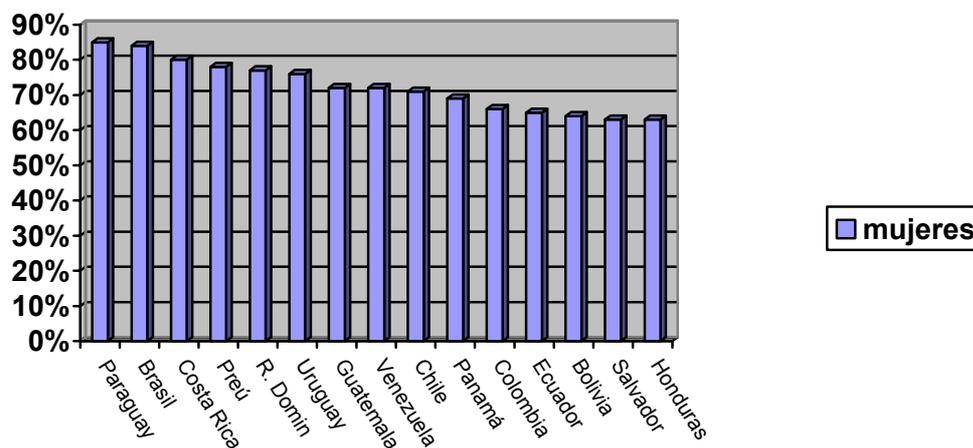
Como se puede observar en los datos anteriores, de los 175 maestros vinculados a la planta de la Universidad Pedagógica Nacional, son egresados de la misma universidad 96, esto es el 55%. La tendencia general en las universidades colombianas ha sido contratar para la docencia personas egresadas de la misma; la Universidad Pedagógica Nacional no se escapa a esta tendencia y si bien es cierto, existen políticas diferentes en la actual administración, es evidente que este fenómeno sigue presente.

En este mismo sentido la estructura de género de la muestra, en la cual predomina el sexo masculino, es también evidencia de una

tendencia general que poseen las plantas de profesores de las universidades colombianas en las cuales casi siempre existe mayoría de hombres; aunque en los últimos años la diferencia entre hombre y mujeres tiende a disminuir como resultado de la amplísima participación de las mujeres en el sistema educativo y de su éxito en la investigación y en la docencia. Si se revisa la participación de la mujer en la docencia, en la Educación Preescolar, Básica y Media la tendencia es la de ser mayoría.

En consonancia con este sentido el reciente estudio realizado por el PREAL (2004), el colectivo de docentes en América Latina es mayoritariamente femenino, en contraste con otras profesiones cuya distribución parece ser más equitativa (ver siguiente gráfica).

Porcentaje de mujeres en el cuerpo docente en países seleccionados de América latina



Tomado de PREAL (2004), pág 9.

Gran parte de los maestros de la muestra se encuentra en un rango de edad superior a los 35 años lo que denota que el relevo

generacional, propuesto por la Universidad Pedagógica partir de sus 50 años de existencia aún no se ha realizado totalmente.

Otro factor que ha ganado terreno en la Universidad es la predominancia del nivel de formación posgradual destacándose el nivel de maestría, ello obedece a las exigencias de una serie de políticas públicas de educación provenientes del Estado que han llevado a los maestros a perfeccionar sus saberes y a estar directamente vinculados a la productividad académica como elemento que permite la promoción en la escala salarial.

La generalidad de la muestra pertenece mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 3 y 4, es decir de nivel socioeconómico medio. Esta característica corresponde en general a los maestros de la Educación Superior en Colombia, los cuales se ubican en su mayoría en estos estratos, excepcionalmente, y por razones externas a su profesión, algunos se ubican en los estratos 5 y 6, los más elevados de la escala socioeconómica dada de 1 a 6 en el país colombiano.

9.3.3. Características del Instrumento de Medición

El instrumento fue diseñado para medir las tres variables objeto de la presente investigación: Profesión, Profesionalidad y Laboralidad.

Cada variable fue medida a través de tres grupos, uno por cada variable, de siete preguntas formuladas para responder en forma cerrada (sí, no y no sé), y para complementar esta información se precisó una escala de gradación o de valoración por pregunta entre 1

y 5, en la cual, la respuesta se gradúa en su mayor intensidad con 5 y en su menor intensidad con 1, de tal manera que la respuesta se pudiese precisar desde el punto de vista racional y emocional del encuestado, para obtener una información referenciada a los sujetos y al colectivo en forma integral. (Anexo 2)

9.3.4. Acopio y depuración de Información

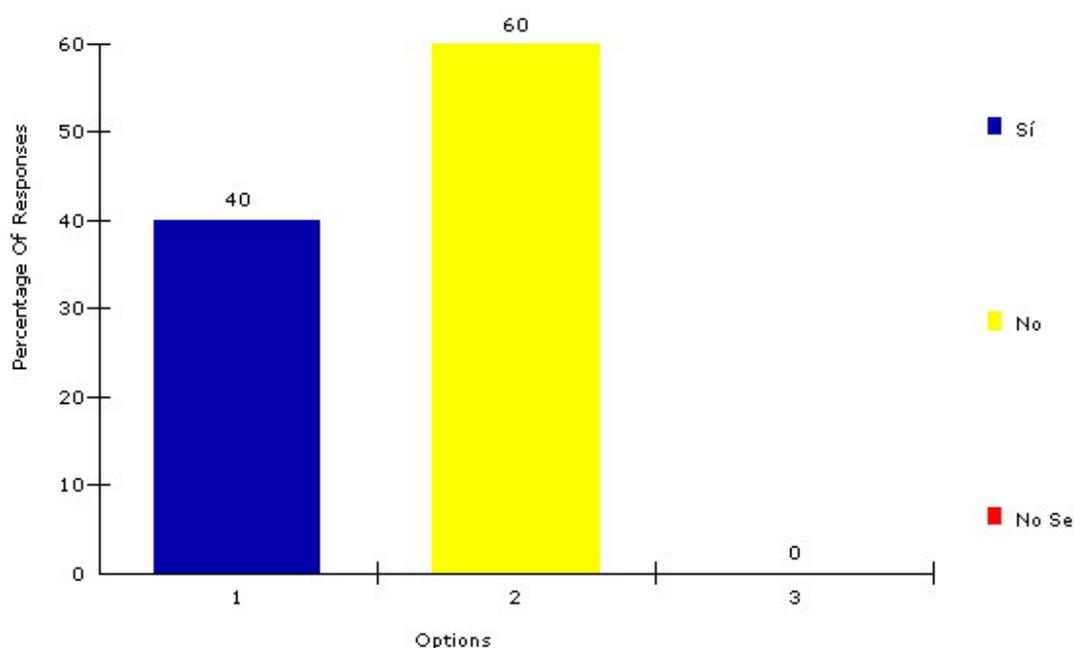
Aplicados los cuestionarios estructurados, se llevó a cabo la consiguiente depuración de las correspondientes informaciones y respuestas recogidas, a fin de verificar la pulcritud y precisión del tratamiento estadístico de los datos obtenidos. Los resultados de la aplicación de la encuesta son los siguientes:

10. Análisis de Datos. Resultados y Conclusiones

10.1 Variable 1 Profesión. Descripciones.

Gráfica 1, pregunta 1

Q.1 1. Crees que la profesión de maestro/a es valorada suficientemente por el estado y la sociedad



A la primera pregunta, el 60% de los profesores responden que la profesión no es valorada por el Estado y la sociedad y el 40% responde que sí; ninguno de los profesores dice no saber. De las respuestas dadas por los encuestados, se infiere que todos los profesores asumen saber cuál es la posición del Estado y la sociedad respecto de la profesión de maestro, lo cual permite establecer que la respuesta dada se fundamenta en el conocimiento obtenido tanto por

la estructura teórico conceptual propia del dominio de saber del maestro como de las experiencias vividas por ellos y que lo que expresan como percepción es la manifestación de tener claro la expresión política del Estado y la expresión cultural de la sociedad respecto a la manera como estas dos estructuras se relacionan con la profesión de maestro.

La mayoría de los profesores, esto es, el 60%, responde que la profesión no es suficientemente valorada por el Estado y la sociedad, con lo cual señalan un vacío político y social respecto a la valoración de los maestros. Si a esto se añade que, en la escala de ponderación de la pregunta, el restante 40 % que responde afirmativamente que sí es valorada, la mayoría marca una valoración no suficientemente alta (entre los niveles 2 y 3), se puede concluir que la posición señalada indicaría una percepción de vacío, en el sentido de que la no valoración es ampliamente mayoritaria. Existe pues en el profesorado una conciencia de la no valoración o minusvaloración de la profesión de maestro.

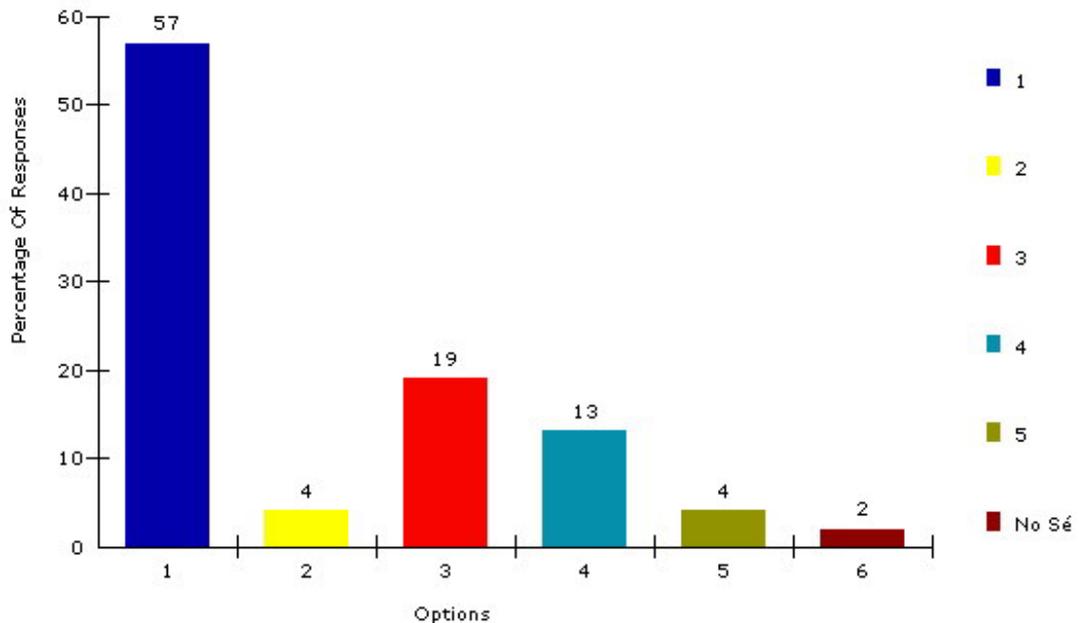
No perdamos de vista que la educación en Colombia, en la transición entre siglo XX y XXI, ha estado sometida a fuertes influencias reformistas que afectan la comprensión que tanto el Estado como la sociedad tienen del ejercicio profesional del maestro. La Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, reforman el sector educativo estatal y privado en todos sus niveles y grados, de manera significativa, al permitir concretar las propuestas que se inspiraron en el Movimiento Pedagógico de la Década de los noventa.

En los últimos tiempos, se han dado presiones altas sobre la cobertura en el sector educativo, sobre la calidad del sistema leída en clave de eficiencia desde las políticas públicas con sesgo neoliberal sobre las mediciones, las estandarizaciones y las respuestas masivas que predominan como exigencias inherentes a las prácticas de la educación y por ende al ejercicio docente, y han contribuido significativamente a deteriorar el posicionamiento logrado por la profesión tanto en el ámbito del Estado como de la sociedad desde prácticamente el final del siglo XX.

Con la percepción de los maestros respecto a la ausencia de valoración por parte del estado y la sociedad, se enuncia una grave crisis de posicionamiento de la profesión cuya gravedad es mayor, por ser los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional los formadores de la universidad formadora de docentes por excelencia, los que están alertando sobre este hecho.

Gráfica 2 pregunta uno

Q.1 En una escala de 1(-) a 5(+) por favor califica la importancia que tienen los siguientes factores 8. Crees que la profesión de maestro/a es valorada suficientemente por el Estado y la sociedad



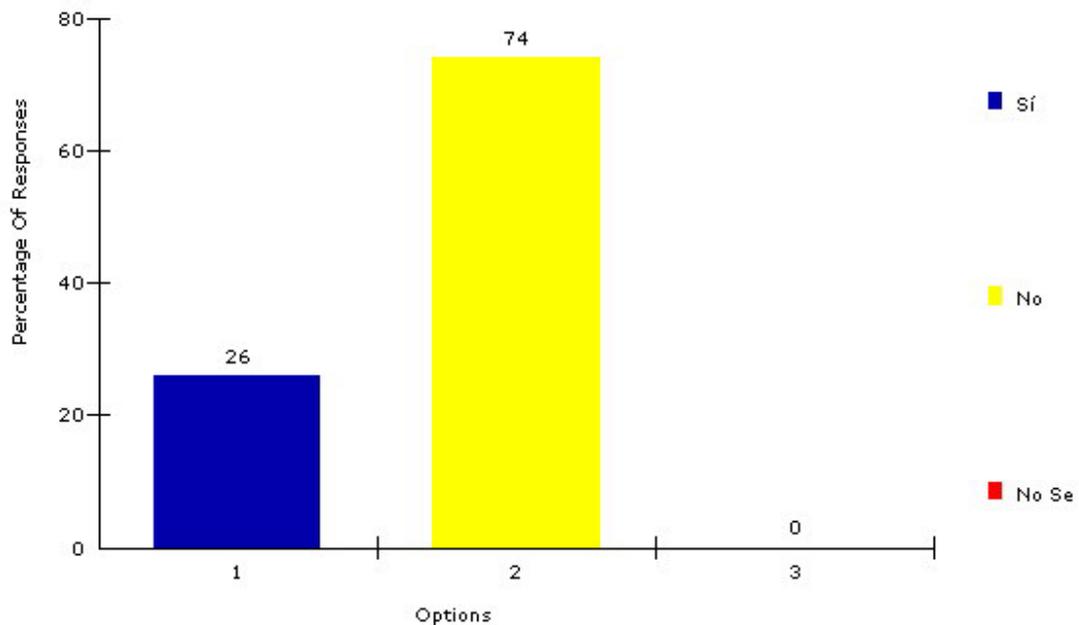
Los resultados que se encuentran al examinar la escala de gradación o valoración son los siguientes: el 57%, da la valoración de 1, esto es la mínima valoración de la respuesta. Se ratifica así, que en el caso de las respuestas negativas, la negatividad es máxima, y en el caso de las respuestas afirmativas la afirmación es muy débil, con lo cual se muestra que aquello que se afirma está muy cerca de la negación. Con la valoración 2 califican el 4%; con la valoración 3, el 19%, con la valoración 4 el 13.6%, y con la valoración 5 el 4%. La valoración no sé, en la escala aunque fue realizada, no se tiene en cuenta, por considerarse no significativa.

Al comparar las respuestas cerradas con la intensidad de valoración, se puede concluir que el concepto de la mayoría de profesores es que no existe valoración por parte del Estado y la sociedad y que, si la hay, es muy débil, según la percepción que ellos tienen. Esta posición puede relacionarse sin lugar a dudas, con todo el énfasis reformista que sobre el sector educativo se ha dado en la última década, como ya se afirmó. Énfasis que a su vez ha pretendido descalificar al maestro y culparlo de las bajas coberturas, de la mala calidad y de la no pertinencia del sistema a las necesidades del desarrollo nacional, como forma de descalificar a la Federación Colombiana de Educadores, institución que desde su énfasis sindical ha asumido una posición de denuncia frente a los gobiernos de turno.

En la estructura de los datos se puede observar como la valoración 5 sólo la otorgan dos profesores que consideran que el Estado y la sociedad sí valoran la profesión. Esta desviación de la muestra se puede apoyar en la falta de homogeneidad socioeconómica y en la percepción que se tiene desde posiciones altas en el escalafón de los profesores universitarios. En cierto sentido, se puede afirmar que a un mayor posicionamiento en la profesión, mayor percepción que el Estado y la sociedad valoran la profesión de maestro.

Gráfica 3 pregunta 2

Q.1 2. Piensas que el/la maestro/a está siendo reconocido/a económicamente de acuerdo a su labor social



A la segunda pregunta, que indaga sobre si el maestro está reconocido económicamente de acuerdo a su labor social, el 74% responde que no y el 26% responde que sí.

La pregunta parte de la necesaria equivalencia entre la valoración social de la profesión y la valoración económica que representa el salario pagado a los profesionales que la ejercen, es de suponer que la correspondencia entre uno y otro término de la ecuación se desplaza en el ámbito de los ponderaciones según que lo más valioso en lo social represente un mayor reconocimiento salarial.

Esta respuesta es explicable desde el posicionamiento de los maestros encuestados en el escalafón y desde la percepción que se tiene según las condiciones salariales de cada uno de ellos; pero el hecho de que una mayoría, 74%, perciba que el maestro no está siendo reconocido económicamente de acuerdo a su labor social, pone en evidencia la comprensión que tienen los maestros egresados de la universidad respecto al tipo de valoración económica que otorga la sociedad colombiana y el Estado a los maestros, y muestra la coherencia con la anterior pregunta respecto a la poca valoración que el Estado y la sociedad hacen, ya que denotan como la baja valoración enunciada en la pregunta uno corresponde con la percepción que tienen del bajo salario.

La estructura salarial de la profesión de maestro ha estado desde sus orígenes vinculada a la asignación económica de funcionario público que adquirió, desde sus inicios, la profesión. Progresivamente, se han ido desglosando una serie de factores que componen el concepto de salario para los maestros; estos factores tienen que ver fundamentalmente con el tipo de formación adquirida por cada uno de ellos, expresada en títulos que los han ubicado en aspirantes, normalistas, licenciados y profesionales, algunos con título de postgrado en especialización, maestría y doctorado.

Otro factor que ha determinado el salario de maestro es la experiencia que éste demuestra por los años de participación en el sector educativo. Igualmente, la capacitación y formación permanente en cursos de educación no formal, tienen una valoración específica en la ponderación del salario.

Lo que señalan los maestros como desconocimiento económico de su labor social tiene que ver con la manera como el Estado pondera salarialmente su función y desconoce el esfuerzo de educación inicial, de postgrado y continuada, que es exigida para el cumplimiento de su servicio a la educación, otorgándole al salario solamente el esquema de remuneración y de protección social que da al resto de funcionarios públicos, para los cuales no existe ni una carrera reconocida ni un escalafón con exigencias específicas o sencillamente, por la comparación que se establece con otros cuerpos de funcionarios públicos con escalafón, para quienes las exigencias de formación son mucho menores y los reconocimientos salariales son mayores.

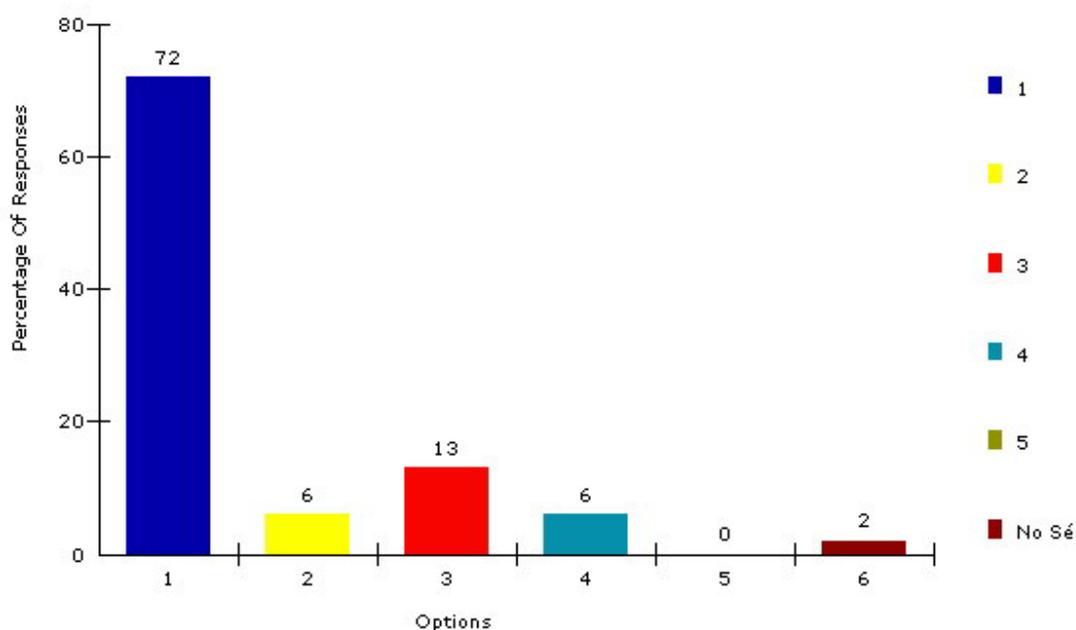
Es evidente que el cambio en el modelo de escalafón optado por el gobierno en el año 2002 hace más crítica la situación de desconocimiento por pretender darle a los maestros, en el marco mismo de su carrera pública, la calificación de cuerpo no deliberante al establecer una estructura, como ya se ha dicho, en la cual predomina la evaluación por parte del Estado para los respectivos ascensos y la imposibilidad de promoverse sin que los niveles más altos se hayan modificado, o bien por retiros de pensionados o bien por la muerte de algunos de los maestros escalafonados.

Más grave aún es que el mismo escalafón permita la vinculación de personas sin formación en educación y Pedagogía a la profesión, con lo que se ha transformado el espacio laboral de la profesión en una estructura de puestos de trabajo a la que se puede vincular cualquier profesional con cualquier título, sin ningún miramiento, hacia las características y condiciones que al maestro le ha aportado la

educación y la Pedagogía a su profesión a lo largo de más de 200 años de Historia.

Gráfico 4, pregunta 2

Q.1 9. Piensas que el/la maestro/a está siendo reconocido/a económicamente de acuerdo a su labor social



Al observar las valoraciones dadas por los profesores que niegan que exista reconocimiento económico de acuerdo con su labor social, el 72% de los encuestados respondió con intensidad 1, el 6%, la valoran con 2; el 13%, la valoran con 3, con lo cual se puede afirmar que el 91% de los que respondieron a la pregunta le dan una valoración muy baja, con lo que se acentúa el nivel crítico de la percepción, permitiendo inferir que no solo reconocen que la valoración económica no corresponde, sino que ésta adquiere un valor específico con extremo reconocimiento negativo de la profesión. Esta percepción pone de manifiesto la incidencia del Estado y de la sociedad en el

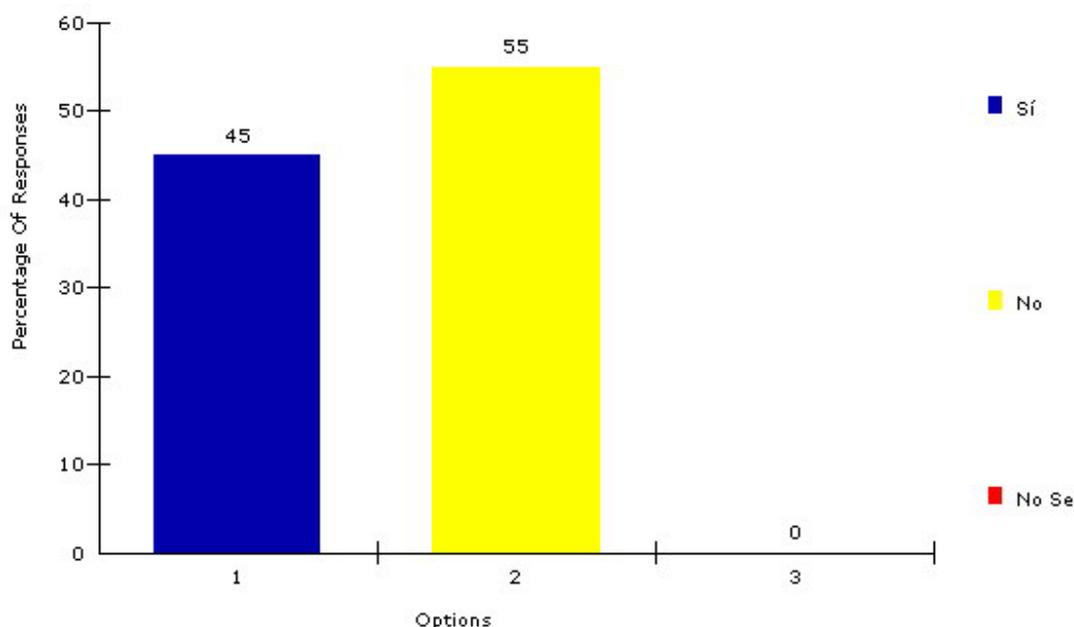
proceso de desarrollo futuro de la profesión, al pretender exigencias intelectuales y morales altas remuneradas con salarios bajos.

Una valoración económica en los esquemas salariales graba en forma directa la expectativa de los jóvenes y sus preferencias para formarse profesionalmente, pues están económicamente referidas a la capacidad que tiene el ejercicio profesional de retornar la inversión realizada en los estudios preparatorios para ejercerla. Una profesión que se percibe mal remunerada por los maestros que forman a los maestros, implica una desmotivación sistemática sobre la razón de ser de los esfuerzos laborales, en cuanto generadores de bienestar para los nuevos profesionales.

Las 3 respuestas, en las que el 6% valora con 4 en la escala de ponderación, dejan entrever alguna posibilidad más subjetiva de análisis, que puede interpretarse como apreciación romántica del ejercicio de la educación donde el salario no se contempla en perspectiva de valoración o, simplemente como el posicionamiento en niveles altos de la escala de estratificación socioeconómica por parte de algunos de los encuestados.

Gráfico 5, pregunta 3

Q.1 3. Opinas que el estatus social del/ de la maestro/a con relación al de otros profesionales está justamente reconocido.



A la pregunta sobre el reconocimiento del status social, el 45% acepta que es reconocido, mientras que el 55% responde que no. Observando las valoraciones, resulta que el 53%, anota la valoración 1; el 6%, señala el valor de 2; el 23%, aparece con valoración de 3; el 13%, da valor 4 y el 2%, anota valor 5.

De esta estructura de gradación de las respuestas se puede inferir que la valoración que se le da desde la sociedad a la profesión de maestro, en comparación con otras profesiones, es muy baja, y denota que los maestros están inconformes con el reconocimiento social de su profesión respecto a otras profesiones.

Aunque se encuentra evidente que existe una valoración social del 45%, la escala de ponderación que se le da es muy baja. Ello denota que los maestros están inconformes con la valoración social de su profesión respecto a otras profesiones.

En un reciente estudio patrocinado por Colciencias (Aguirre, 2005) sobre la percepción que tienen los colombianos acerca de la ciencia y la tecnología, se indaga acerca de la valoración de las profesiones por parte de grupos específicos: docentes de básica y media, universitarios, empresarios y público en general. Se concluye que los encuestados, en el marco de esta investigación, consideran que tienen mayor prestigio los grupos profesionales de científicos, médicos, ingenieros y empresarios en Colombia.

¿Cuáles de las siguientes profesiones considera de mayor prestigio?

	Docentes de Básica y Media	Docentes Universitarios	Empresarios	Público en general
Científico o investigador	58	56	45	49
Médico	37	35	34	40
Ingeniero	15	18	24	21
Empresario	23	35	37	18
Biólogo	6	7	9	15
Docente	37	28	8	14
Político	15	16	13	14
Químico	6	3	6	12
Abogado	7	8	8	9
Matemático	6	8	7	9
Escritor	13	12	4	6
Físico	5	7	7	8
Actor	5	6	4	4
Abogado	7	6	8	9
Periodista	4	4	5	8
Militar	5	3	4	6
Religioso	5	2	2	3

Agricultor	2	2	4	6
Comerciante	3	2	7	2

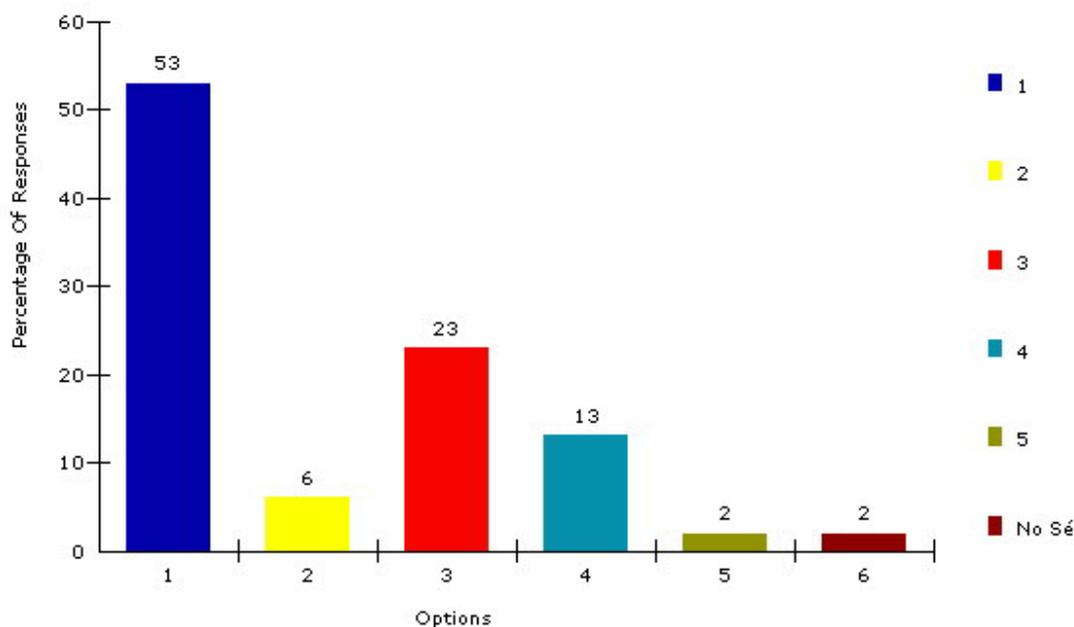
Tomado de: Aguirre, Patricia (2005) (ed).p. 126

En lo referente a la profesión docente, el estudio deja ver que ésta no se encuentra en los últimos lugares de la escala de valoración, ocupada por agricultores, religiosos y comerciantes. A pesar de ello, no deja de ser cierto el poco reconocimiento que recibe por grupos estratégicos como el de los empresarios, y por el público en general, lo que permite pensar que sectores sociales de importancia atribuyen bajo prestigio a la labor docente.

Sin embargo, entre los docentes de básica, media y universitarios parece haber más unanimidad en la valoración positiva de la profesión, lo que ayudaría a contrarrestar el efecto de la escasa percepción positiva entre los otros sectores mencionados. Esta relativa medianía de la percepción acerca del prestigio de la profesión docente coincide con la posición un tanto polarizada de los maestros de la Universidad Pedagógica acerca de si el estatus de su profesión con relación a otros profesionales está justamente reconocido, tal como se puede ver en el gráfico 5.

Gráfico 6, pregunta 3

Q.1 10. Opinas que el estatus social del/ de la maestro/a con relación al de otros profesionales está justamente reconocido.



La lectura anterior nos permite inferir que la opinión se distribuye en dos bandos como primera percepción; pero al ahondar en la intensidad del análisis, el 82% pondera la percepción entre 1 y 3. Con lo cual pone de manifiesto que el status reconocido por ellos para la profesión de maestro no corresponde a las mismas condiciones de valoración que tiene otras profesiones en el país y que además consideran injustamente ponderada por parte de la sociedad, la profesión de maestro.

Como ya se ha dicho, la ponderación del maestro en el contexto sociocultural ha estado referenciado a las hegemonías en los gobiernos liberales y conservadores, en un comienzo pero, una vez que despega el proceso de modernización de la economía a mediados

del siglo XX y que se desarrolla en forma acelerada el proceso de secularización de la educación colombiana a la par que la ciencia y la tecnología han ido evolucionando como discursos hegemónicos en el contexto del desarrollo nacional, la valoración del maestro se transfiere de manera sistemática a la valoración de la profesión y se aísla cada vez más de la identidad con quien ejerce la profesión para proyectarse en forma abstracta a un conjunto de individuos carentes de realidad concreta, con funciones, roles y cargos determinados para la circulación y distribución masiva del conocimiento y la reproducción social de la cultura.

Esto ha hecho que en muy breve tiempo la profesión de maestro haya pasado de una profesión con identidad de personas a una profesión con tendencia a la homogenización y a la estandarización, en la que la identidad de quien la ejerce se pierde, en la medida en que se transforman sus relaciones con el entorno social y productivo.

Los discursos actuales sobre la profesión se refieren a indicadores, estándares y resultados, y los parámetros de juzgamiento de su ejercicio pretenden ser de naturaleza universal, y aplicables masivamente, con lo cual la profesión se ha perfilado en su esquema eminentemente burocrático para las lecturas que corresponden a la formulación de políticas públicas.

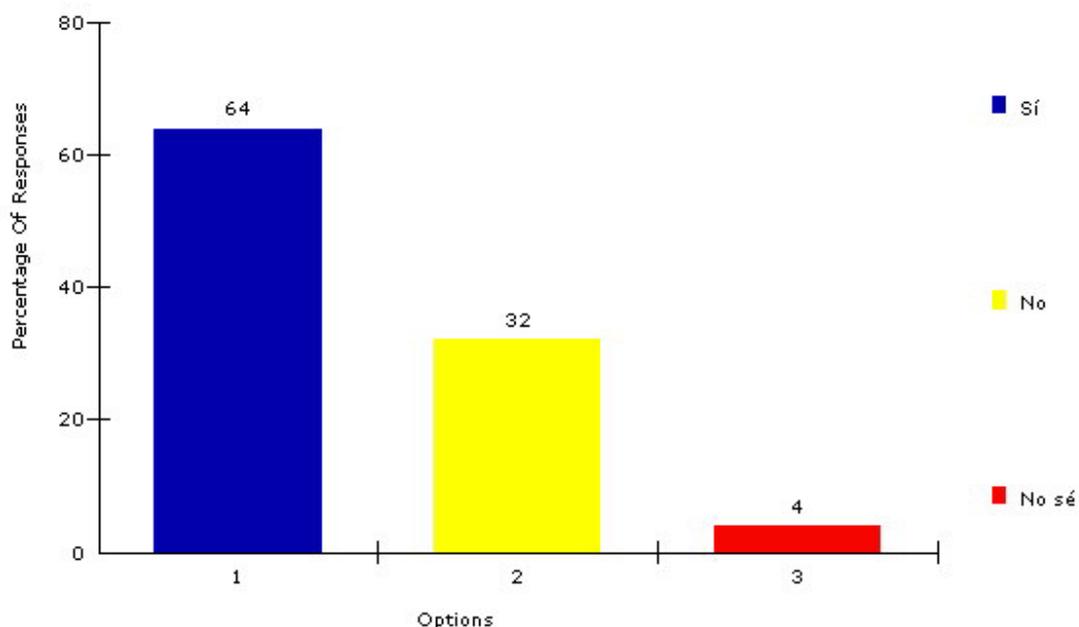
Lo que los maestros encuestados corroboran es que no ocurre lo mismo con otras profesiones ni existe sobre su ejercicio la valoración sórdida y a veces exagerada a que se acude en el expediente de poder actuar sobre los maestros oficiales y aun privados, como los

responsables de los quiebres sociales y culturales de una sociedad sitiada por la violencia, el narcoterrorismo y la pobreza.

Aun así, el 15% de los encuestados expresa que sí existe valoración justa para la profesión respecto de otras profesiones, que se explica por razones anteriormente expuestas, en el sentido de un reconocimiento abstracto o en su posicionamiento económico en un país en el cual pueden existir profesionales de la educación de cualquiera de los estratos.

Grafico 7, pregunta cuatro

Q.1 4. Crees que el prestigio del/ de la maestro/a está en relación con el trabajo que realiza



En la cuarta pregunta, sobre el prestigio del maestro en relación con el trabajo que realiza, un 64% de los encuestados responde afirmativamente, mientras que un 32% responde negativamente.

El maestro es consciente, como se puede percibir, que su prestigio depende del trabajo que realiza, y sabe claramente que ser intelectual y trabajador de la cultura le aporta dignidad en su dinámica personal y social, y por tanto, el 64 % percibe que su prestigio está relacionado con el trabajo que él realiza.

Por otra parte, el 32 % considera que su prestigio no está en relación con el trabajo que realiza, porque ocurre al interior de las dinámicas laborales en que el maestro se ve comprometido, que con frecuencia se le pretende reducir a un trabajador de oficio y se le da a su aporte laboral poco o ningún reconocimiento.

La respuesta dada por los encuestados permite ver esas dos dinámicas: la de la dignificación por el ejercicio, y la de la minusvaloración por el posicionamiento en ámbitos burocráticos donde lo que menos importa es su capacidad para las dinámicas culturales.

Es sorprendente como en el último tiempo la vinculación de maestros al estado estuvo directamente relacionada con el clientelismo político, razón por la cual la meritocracia y el reconocimiento de títulos y de características de dignificación pasaron a un segundo lugar.

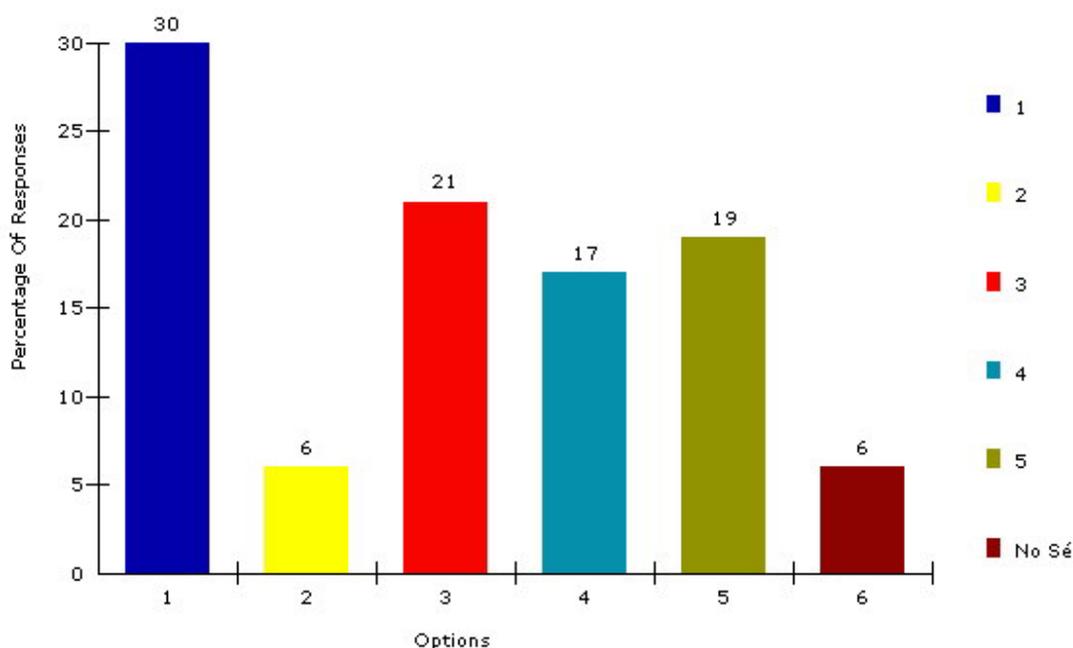
Después de estar vinculados por órdenes de trabajo al Estado por años, son luego convocados a concursos de evaluación para el ingreso donde su propia profesionalidad no es suficientemente ponderada.

Al analizar los datos y observar las gráficas relacionadas con la gradación de las respuestas sobre la pregunta acerca de si el prestigio

del maestro está en relación con el trabajo que realiza, se tiene que el 30%, valora con 1; el 6%, valora con 2; el 21%, valora 3; el 17%, valora con 4; y el 19%, valora 5. En otros términos, la valoración con 1, 2 y 3 la hace el 57% de los encuestados, y con 4 y 5, el 36 %.

Grafica 8, pregunta 4

Q.1 En una escala de 1(-) a 5(+) por favor califica la importancia que tienen los siguientes factores 11. Crees que el prestigio del/ de la maestro/a esta en relación con el trabajo que realiza



Esta estructuración de las respuestas es coherente con la polarización que se establece en la primera parte de la respuesta, lo cual nos permite inferir que quienes consideran que el prestigio del maestro no está en relación con el trabajo que realiza, lo perciben de manera clara, contundente (30%), probablemente con alguna trascendencia sobre la práctica concreta y la identidad del profesional. Y quienes sí lo perciben como relacionado con el trabajo que realizan, un porcentaje considerable (36%), lo perciben de una manera igualmente clara y contundente, y por eso lo ponderan en los niveles más altos de

la escala. Como se observa en la gráfica, también existe un grupo de 27%, igualmente importante como los anteriores, que aceptan que existe una relación, pero no la perciben claramente, por eso marcan en la escala de intensidad, el numeral 2 y 3.

De estos datos podemos inferir que para los profesores de la Universidad, egresados de la misma, no existe una posición única respecto a si hay o no una relación entre el prestigio del maestro y el trabajo que realiza. De manera concreta, en los imaginarios, el trabajo que realiza el maestro es por definición la enseñanza, y lo hace adscrito a instituciones educativas que operan tanto en el ámbito de lo público como en el ámbito de lo privado. Algunas expresiones nuevas del trabajo para maestros, se han venido dando en la medida en que la sociedad se proyecta hacia desarrollos económicos y sociales más intensivos en tecnologías.

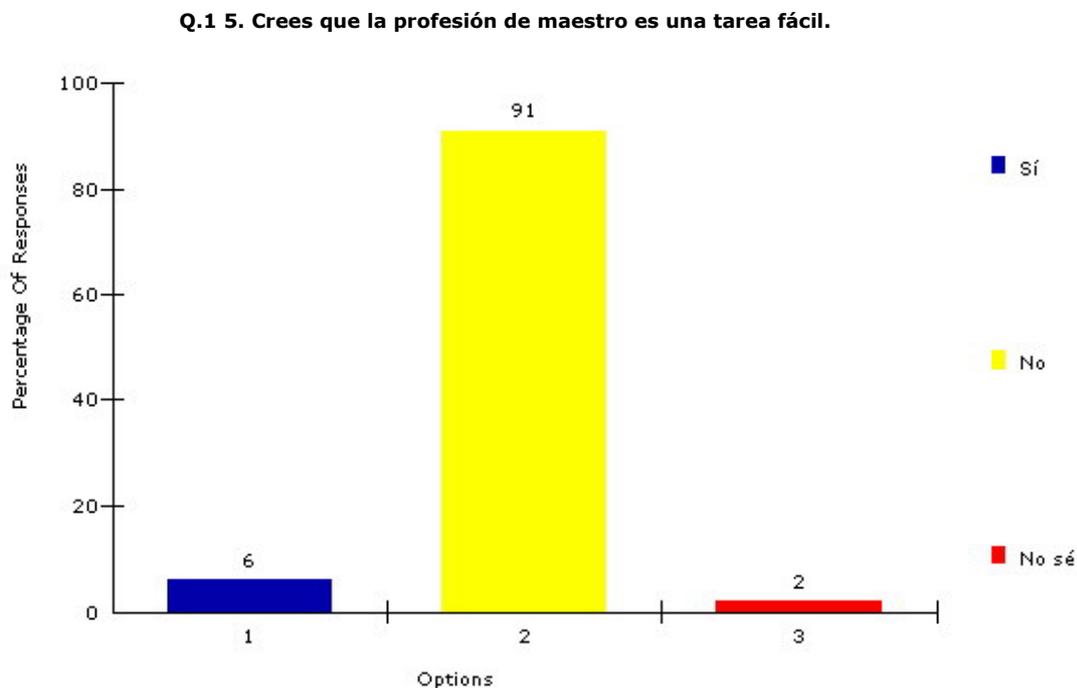
Los maestros han venido siendo reclamados para capacitar funcionarios de las empresas, transferir tecnologías a los diferentes sectores de la producción, coordinar acciones comunitarias, promover y desarrollar iniciativas con la tercera edad, atender poblaciones especiales, hacer seguimiento a los legados culturales de las comunidades, impulsar el desarrollo social de los municipios, ordenar las bibliotecas públicas, entre otros.

Es posible que la distribución de los grupos respecto a la pregunta que nos ocupa, tenga que ver con la valoración de los eventos en los que el maestro se compromete a través del trabajo y que en las lecturas exista una cierta categorización del hacer del maestro por referencia al prestigio.

La polarización no es extraña por cuanto en la cultura educativa nacional ha existido la tendencia de ponderar al maestro según que éste se ocupe de la formación de los profesionales, de los bachilleres, de los niños de preescolar, dándole mayor ponderación y prestigio al que se ubica en la Universidad y una consideración de estatus mayor a la misma institución universitaria que a las instituciones de Preescolar, Básica y Media.

Desde el punto de vista de las ponderaciones, la percepción de los profesores de la universidad egresados respecto a si el prestigio del maestro está en relación con el trabajo que realiza, pueden estar contaminados de ese sesgo clasificatorio que da el considerar algunas de las actividades educativas como de mayor prestigio y a otras como de menor nivel social.

Gráfico 9 pregunta cinco



En la quinta pregunta, el 91% de los encuestados considera que no es una tarea fácil la profesión de maestro mientras el 7% considera que sí lo es.

La condición de lo fácil o de lo difícil expresa un posicionamiento del sujeto respecto de la complejidad en la que se compromete quien ejerce la profesión de maestro y las respuestas dadas nos permiten ver con claridad que casi en su totalidad quienes ejercen dicha profesión la reconocen como una profesión de alta complejidad.

La posición respecto a la complejidad tiene que ver sin duda con el nivel de preparación que requiere el cumplimiento de las funciones tareas y actividades que se desprenden del ejercicio inteligente de la profesión. El trabajo sobre el conocimiento, los valores, la estética y

las dinámicas sociales proveen sin lugar a dudas un espacio particular al maestro. Desde la perspectiva interna la profesión atiende un esquema intersubjetivo a la vez que diverso por la naturaleza de los sujetos, también diverso por la cultura de los mismos, por la madurez y el compromiso político que implica.

En el maestro ha descansado una sobreexigencia dada por las transformaciones sociales, que han implicado cambios radicales en los agentes tradicionales de socialización como la familia, y la misma escuela. Esto es particularmente percibido por los maestros de la Universidad en tanto ellos tienen un contacto más amplio con los resultados de investigación que señalan esas realidades a través de diversos canales, como la reflexión sobre la formación de profesores o sobre las nuevas tecnologías de información en relación con la educación.

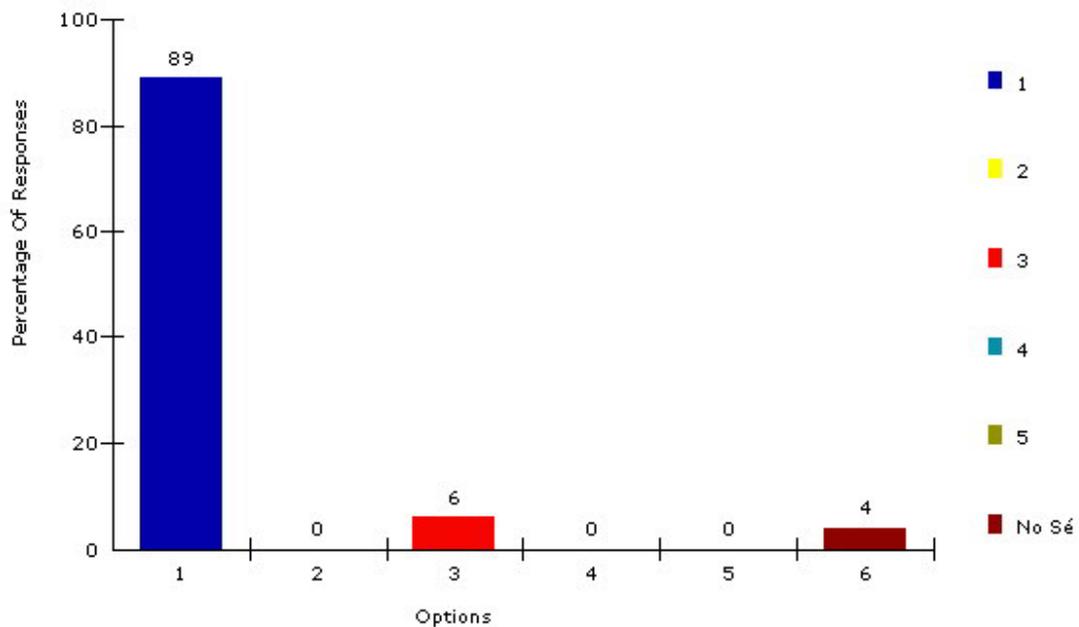
Por otro lado, las exigencias de las políticas educativas de formación le reclaman al maestro la transformación de los contextos y de las realidades sociales, las cuales se caracterizan por altos niveles de conflictividad, especialmente en el marco colombiano.

De otra parte, las herramientas con que cuenta el maestro para desarrollar su labor, no han sido suficientes en la medida que el estado no le proporciona la ayuda necesaria para llevar a cabo su prácticas educativas, pero sí les exige ser los directos responsables de la construcción del ciudadano y de la nación, tal como expresó en su tiempo el alcalde de Bogotá Antanas Mockus en su proyecto de gobierno: “el ciudadano será lo que sean sus maestros”. Esto ha

llevado a que los maestros perciban su profesión como una labor compleja aun en los ámbitos universitarios.

Gráfico 10 pregunta 5

Q.1 13. Crees que la profesión de maestro es una tarea fácil.



Con relación a las valoraciones respecto de si la profesión es o no una tarea fácil, se obtiene para la ponderación 1, el 89%, y para la ponderación 3, el 6%.

Impacta cómo en los encuestados lo difícil de la profesión se percibe con una intensidad de 1, con lo cual se ratifica que la percepción de dificultad está íntimamente ligada a la ponderación más negativa respecto a la intensidad de la percepción, con lo cual se confirma que los maestros de la Universidad perciben la dificultad no solo por

referencia a la ciencia o al conocimiento que se requiere para el ejercicio de la profesión, por la duración de una carrera para obtener el título que es de 10 semestres, por la visión clara que tienen respecto a los procesos formativos que implica o al perfil profesional que pretenden formar. La percepción negativa de la dificultad puede relacionarse con la escasa valoración social y del Estado, el bajo reconocimiento económico y el status social que la profesión ofrece que hace que reconociéndosele como una tarea difícil en el ámbito de la producción social, se perciba también en forma negativa.

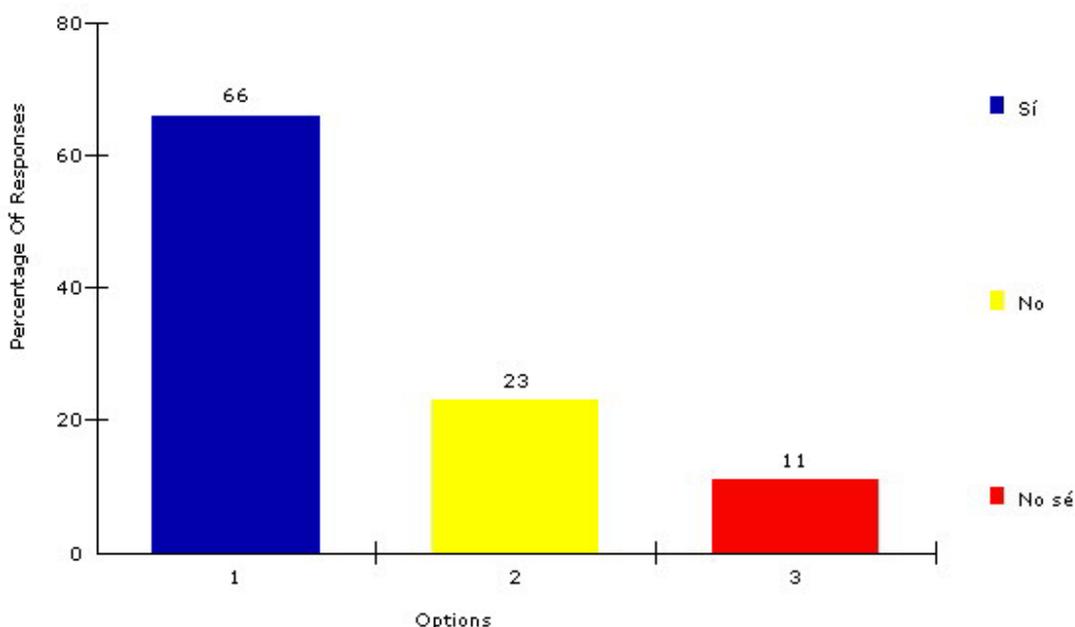
El ejercicio de la profesión de maestro se ha hecho cada vez más peligroso por el impacto de la violencia sobre las instituciones educativas y en las poblaciones que los maestros atienden. La muerte, desaparición forzada y desplazamiento de maestros pesan en forma directa sobre la apreciación que los profesores tienen respecto a lo difícil que resulta ejercer la profesión.

Los grupos al margen de la ley desestabilizan en forma sistemática la vida de las Universidades atentando contra el maestro o bien sometiéndolos a un silencio cómplice o a una imposición ideológica que coloca en alto riesgo a muchos de ellos. En ciertas zonas del país el Ministerio de Educación ha colocado a jóvenes bachilleres a ejercer como maestros dado que los maestros formados en la profesión han tenido que emigrar para proteger su vida.

La complejidad entonces percibida no es solo una complejidad desde dentro sino que ella también lo es, desde afuera, desde lo que rodea el entorno de su ejercicio y de las responsabilidades sociales en que se comprometen.

Gráfico 11 pregunta 6

Q.1 6. Consideras que existe un malestar generalizado en el colectivo de maestros/as



Para la sexta pregunta se obtienen los siguientes resultados: el 66% considera que existe un malestar generalizado en el colectivo de maestros, mientras que el 23% considera que no.

La perspectiva de bienestar o malestar de los maestros casi siempre ha estado referida a sus relaciones con el Estado. No perdamos de vista que la mayoría de ellos -350.000- están vinculados laboralmente en el sector oficial. Las tensiones mayores que se reconocen casi siempre están relacionadas con los acuerdos o desacuerdos en que estas relaciones laborales se dan. Recientemente, y por razones del concurso nacional de docentes, la Federación Colombiana de Educadores manifestó públicamente sus desacuerdos con las disposiciones oficiales y promovió el bloqueo de los lugares a los cuales fueron convocados los maestros a concurso.

Con este acto puso en evidencia uno de los temas de mayor malestar en el conglomerado de maestros. Pero sin duda alguna, podría rastrearse a través de la Historia Sindical, diversos elementos que conforman el panorama de los desacuerdos de maestros y del malestar de la comunidad en términos de las relaciones laborales. El escalafón docente constituye tal vez el mayor problema de tensionamiento entre el Estado y los maestros.

Otro aspecto de tensiones lo constituye la dinámica política de la nación, en la cual los maestros han sumido su correspondiente liderazgo. Temas como la modificación de los sistemas pensionales, la modificación de los horarios de trabajo, el control sobre las estructuras sindicales de otras áreas de los sectores productivos, el trato de funcionarios públicos, las leyes que se promueven sobre el sector educativo, las restricciones de presupuestos para educación y salud hacen del panorama de los maestros un espacio tensionado que se percibe desde la Universidad como un espacio de malestar al cual no se le ha dado la suficiente importancia.

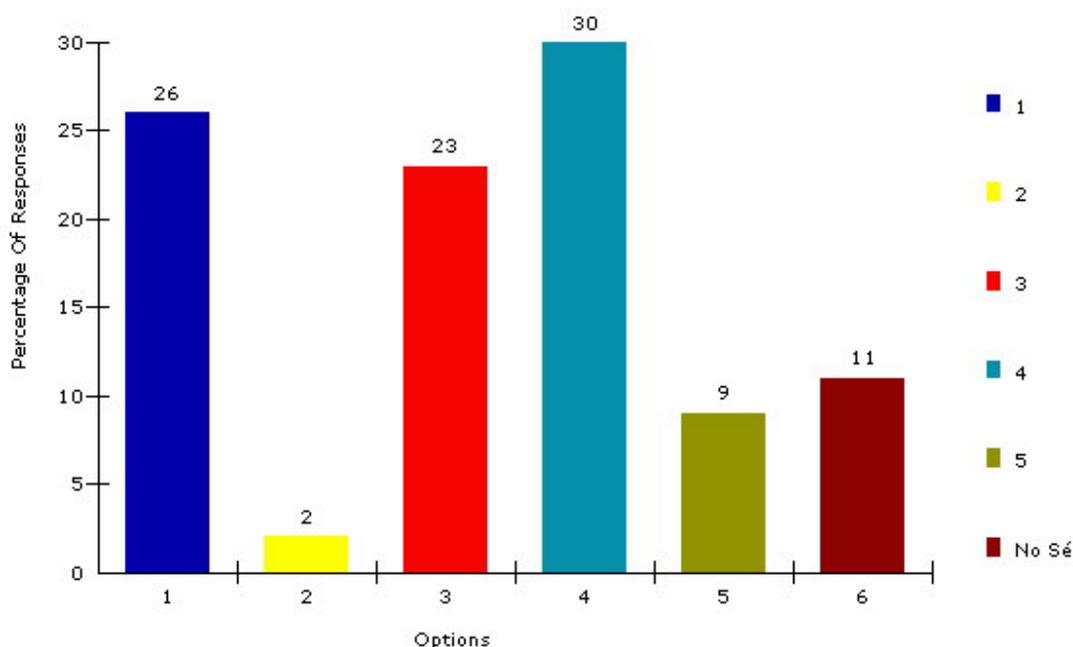
El cuadro muestra que igualmente que el 23 % considera que no hay un malestar generalizado entre los maestros, y es de suponer que esta lectura tenga que ver también con el referente de un sistema educativo que marcha en medio del conflicto laboral y político. Es un hecho que a pesar de las dificultades, los maestros asisten cada día a la escuela con dedicación y con entusiasmo a atender a más de diez millones de niños y jóvenes en las diferentes instituciones educativas del país y que sagradamente, en los últimos años han cumplido con los calendarios escolares, con la satisfacción de quien realiza una

profesión en la que los beneficiarios los comprometen más que el empleador.

Desde esa perspectiva, los encuestados marcan dos hechos que se pueden subrayar como estructurales y complementarios. Por una parte, la capacidad de laborar educativamente en medio del conflicto, y por otra, la capacidad de reclamar mejores opciones y respuestas por parte del Estado, y entre unos y otros, reconocerse como maestros en un ambiente de tensión, con un mayor o menor grado de bienestar.

Gráfica 12, pregunta 6

Q.1 14. Consideras que existe un malestar generalizado en el colectivo de maestros/as



Respecto a la percepción sobre la valoración que le dan al malestar del maestro se destaca que el 26%, presenta una valoración de 1. Esto es, considera que el grado de malestar que existe no es significativo. Lo mismo ocurre con el 2%, que valora con 2 en la

escala. El 62 % restante se ubica en los numerales 3, 4 y 5 de la escala, con lo cual están indicando que sí hay malestar y que existe en alto grado. Estas ponderaciones denotan las percepciones de los profesores de la Universidad un tanto polarizadas, a las cuales ya nos hemos referido en el párrafo anterior. Vale la pena subrayar la manera cómo éstos últimos perciben el malestar en forma intensa dentro del grupo de maestros.

Habría que añadir que en los últimos dos años, el sector de la Educación Superior, al cual pertenecen los encuestados ha estado viviendo un proceso de crisis que tiene que ver básicamente con los presupuestos asignados por la nación y con la tendencia de los gobiernos a disminuir en forma significativa la autonomía concedida por la Constitución Nacional a la Educación Superior en Colombia. Estos factores perturban periódicamente las instituciones y sin duda alguna, tienen un efecto inmediato en la percepción de los profesores.

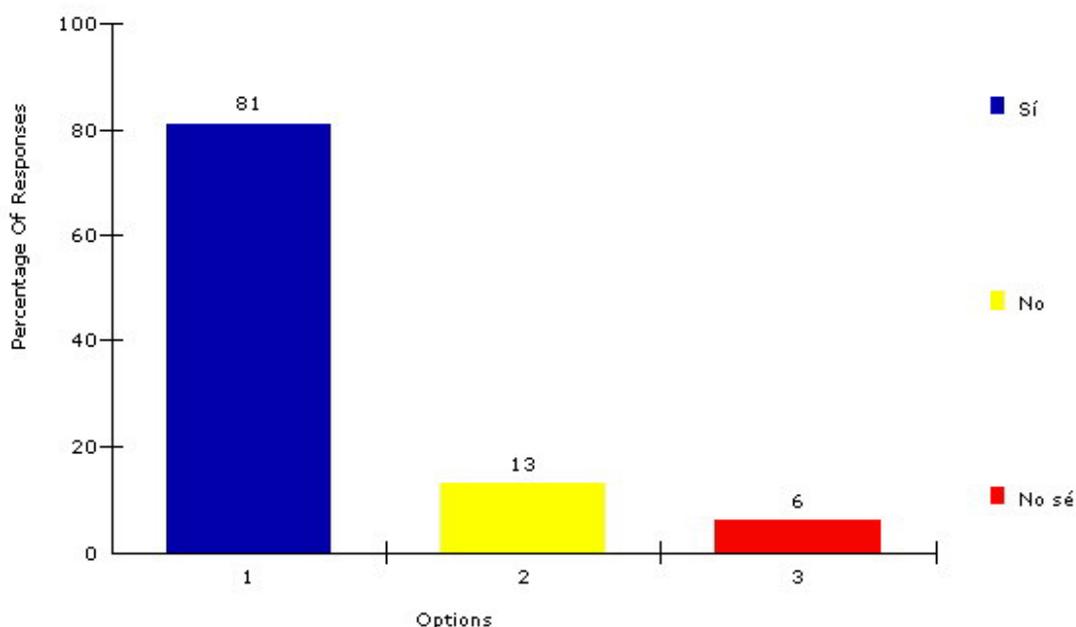
Se denota que predomina un 23 % que ve el malestar de maestro como una realidad ajena a su condición. Ello puede obedecer a que éstos han participado activamente de los avances pedagógicos que en la última década ha tenido el sector educativo.

En la séptima pregunta, sobre la existencia de sensibilidad del maestro respecto a los problemas sociales, el 80% responde tener sensibilidad y el 14% responde no tener sensibilidad.

Gráfico 13, pregunta 7

Los maestros de la muestra, a pesar de que reconocen que existe malestar generalizado, también reconocen que existe sensibilidad respecto a los problemas sociales. Esta respuesta no extraña, ya que el maestro, en la Historia de la Educación colombiana, se ha caracterizado por participar activamente en la construcción de país y del bienestar colectivo, especialmente desde finales del Siglo XIX y en los comienzos del XX, como anteriormente se ha expuesto.

Q.1 7. Piensas que existe sensibilidad en los/las maestros/as respecto a los problemas sociales.



La satisfacción de las necesidades educativas básicas de la sociedad ha estado tradicionalmente precedida por un discurso romántico que expresa que la sociedad progresará en la medida en que sobrepase el umbral de la ignorancia. Esta tarea ha sido confiada al maestro en el entendido de que la integralidad de su acción solo podrá ser eficaz

siempre y cuando los problemas sociales de las comunidades en que se desempeña sean comprendidos y en cierta manera atendidos desde el aula de clase. En el ámbito de la Universidad Pedagógica, tal sensibilidad pasa por el filtro de la práctica pedagógica de quienes se están preparando como docentes y de quienes la dirigen y han pasado ya por contextos educativos de condiciones socioeconómicas difíciles.

Esta sensibilidad se presenta así, en el marco de las preguntas relacionadas con la profesión de maestro, como uno de los saberes más importantes de los profesores de la Universidad, en el marco de una actividad percibida mayoritariamente como poco valorada por el estado y la sociedad en general. Tal haber estaría en relación en los imaginarios de los profesores, con la percepción, también mayoritaria, de que la profesión de maestro es valorada de acuerdo con el trabajo que realiza, y que, dada una alta sensibilidad frente a la problemática social, debería ser tanto mayor ese mismo reconocimiento social.

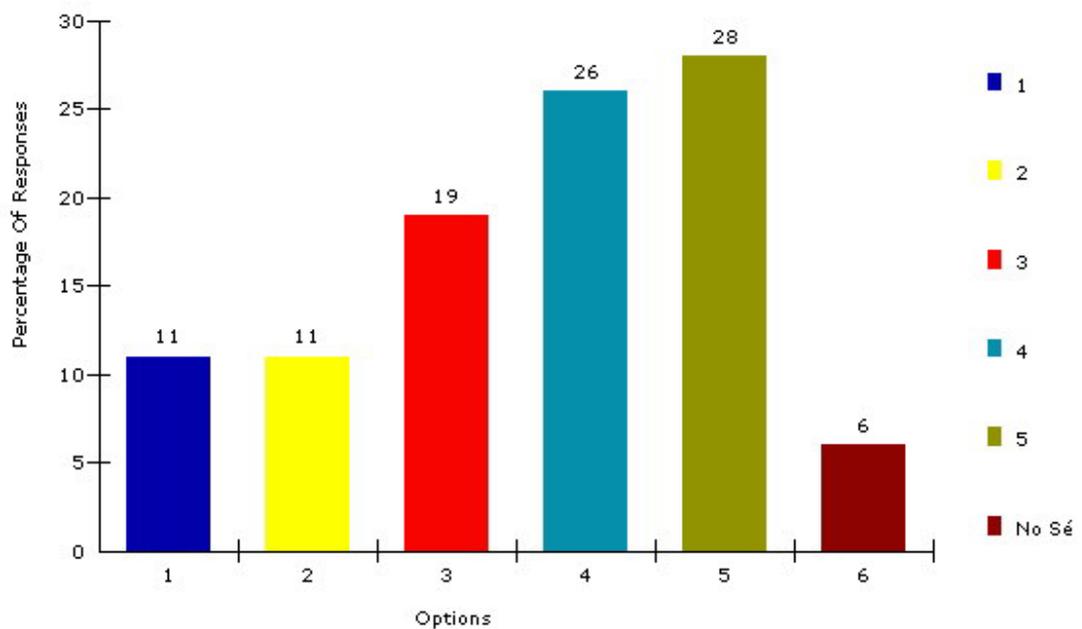
Apostarle a la educación y sobre todo al maestro como impulsor de las nuevas generaciones, ha sido lugar común en el discurso político estatal, y hace eco en la conciencia del maestro como sujeto responsable y comprometido sensiblemente con los problemas sociales.

Seguramente la respuesta está mediada por la subjetividad del maestro, lo que lleva a que, aunque muchos respondieran a título personal, otros pudieron haber asumido su respuesta como colectivo, llevando a que de estos últimos surgiera un 13%, que piensa que no hay sensibilidad del docente frente a la problemática social, quedando por establecer si esta no sensibilidad estaría dada por otras

preocupaciones (personales, colectivas, gremiales, salariales) que tendrían mayor importancia en el cuerpo de los maestros y que influirían decisivamente en su pobre comprensión y sensibilización frente a otras problemáticas sociales asociadas con su contexto de trabajo.

Grafico 14, pregunta 7

Q.1 15. Piensas que existe sensibilidad en los/las maestros/as respecto a los problemas sociales.



Sin embargo, la valoración en escala de la sensibilidad de los maestros respecto a los problemas sociales mitiga un tanto la percepción polarizada entre el sí y el no. Los resultados, a este respecto, se ubicaron en que el 11%, atribuyera la valoración 1, el 11%, la valoración 2; el 19%, la valoración 3, el 26%, la valoración 4 y otro 28%, la valoración más alta.

Si revisamos los rangos de valoración 1, 2 y 3, que se ubican entre los más bajos, los porcentajes sumarían un 41%, que indicaría que, aunque hay una consideración importante sobre la sensibilidad del maestro respecto a problemas sociales, una proporción del grupo de encuestados no acepta que esta sensibilidad sea muy fuerte. Esto, en cierta medida, constataría un desdibujamiento de la imagen del docente como apóstol, que nuestra sociedad ha tenido como tradicional, y que, dado entre los docentes de la Universidad Pedagógica, indicaría de modo un tanto sumario, una conciencia normativa de los límites de la acción del maestro.

El maestro como protagonista de los cambios y transformaciones sociales, ha perneado en su conciencia un compromiso con su construcción de nación, sin embargo, tal como lo muestra la gradación de la respuesta, el grado de sensibilidad de maestros de la UPN no es muy alto, lo que lleva a reflexionar por el sentido político del maestro. Los encuestados perciben una baja sensibilidad respecto de los problemas sociales, que de alguna manera cuestiona la formación que estimula y orienta dicha sensibilidad. Un vacío en la formación política o propuestas claras en la participación parecen notarse como ausentes.

Pero, igual, si la perspectiva fuese desde la sociedad, qué sensibilidades de los maestros percibe, el hecho no resulta tan claro. El maestro sigue respondiendo por la enseñanza aun en las regiones más pobres y apartadas del territorio nacional y buena dosis de lo que se concibe como protección de la niñez resulta de los esfuerzos de maestros que confrontados con la situación de las familias desfavorecidas opta por proveer estrategias tales como los comedores

infantiles, la marcha de libros utilizados o la redistribución de textos entre otros, para garantizar condiciones de continuidad académica en los niños.

Recientemente, el Encuentro de poblaciones en condición de desplazamiento, llevado a cabo en 2003, se puso de relieve el esfuerzo de los maestros por aportar soluciones a esta problemática que en los últimos años, debido a la violencia, se ha ido intensificando.

Sorprendió en este primer encuentro un conjunto de innovaciones educativas y de programas solidarios al interior de las comunidades de desplazados, promovidos desde la escuela con un impacto enorme a favor de estas poblaciones.

La sensibilidad hacia los problemas sociales ejerce en el sector educativo una tensión creadora, que no es homogénea y que no implica a todos los maestros, sin que pueda afirmarse que sea muy alta, también es cierto que no se puede desconocer.

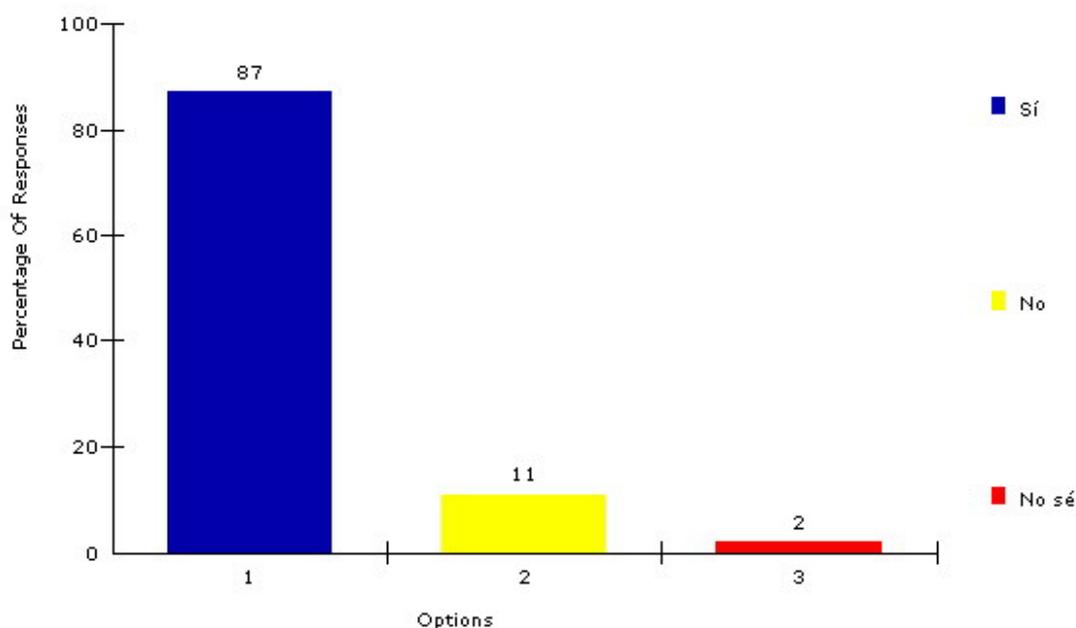
En el orden de las Pedagogías, esta sensibilidad convoca a un nuevo discurso de la educación en las prácticas de maestro como Pedagogía de la resistencia, en la que el maestro inspirado en las orientaciones oficiales se desvía de ellas para salvaguardar la existencia de las poblaciones menos favorecidas y proteger a los niños y niñas involucrados en el conflicto.

10.2. Variable 2 Profesionalidad. Descripciones

En este segundo grupo de siete preguntas relativas a la Profesionalidad, los análisis de las respuestas graficadas son los siguientes:

Gráfico 15 pregunta 8

Q.1 16. Consideras que la UPN te preparó adecuadamente para desarrollar tu función de formador/a.



El 87% de los encuestados considera que la Universidad Pedagógica Nacional sí le preparó adecuadamente para desarrollar la tarea formadora, mientras que el 11% considera que no.

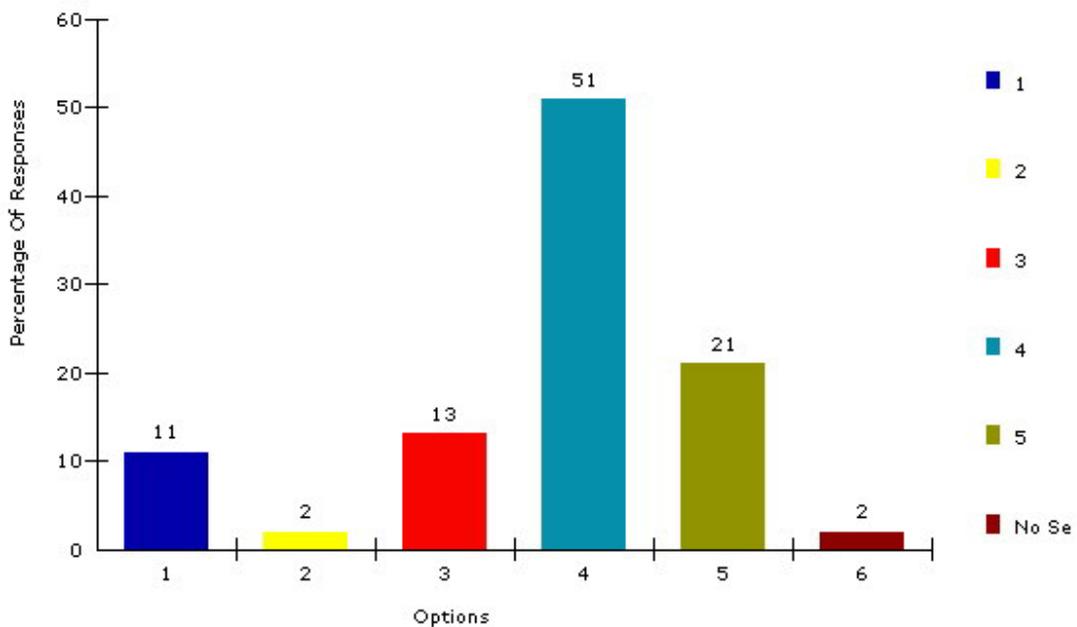
Este hecho debe ser interpretado a la luz de la circunstancia de que, al tratarse de egresados que trabajan en la Universidad, que se ha

erigido para ellos en instancia posibilitadora de estabilidad económica y académica, los profesores encuestados se inclinan a percibir su propia institución como favorable a su propio desarrollo académico y laboral, especialmente en el caso de los profesores del relevo generacional.

Las valoraciones respectivas aparecen así: 5 respuestas, el 11%, valora con 1; 5 respuestas, el 13%, con el valor 3; 23 respuestas, el 51%, con el valor 4; 10 respuestas, el 21%, con el valor 5.

Gráfico 16 pregunta 8

Q.1 En una escala de 1(-) a 5(+) por favor califica la importancia que tienen los siguientes factores: 23. **Consideras que la UPN te preparó adecuadamente para desarrollar tu función de formador/a.**



Estas proporciones indican que una gran parte de los que afirman haber sido preparados adecuadamente por la Universidad para desarrollar la función formadora (el 72%), señala con una valoración

alta la formación recibida, mientras que un 15% la pondera en niveles relativamente bajos (2 y 3).

Por lo cual, se puede afirmar que los profesores tienden a refrendar en sus concepciones, y probablemente en sus prácticas como formadores de maestros, la importancia de la calidad de la formación dada en la Universidad Pedagógica Nacional, situación que sería aún mucho más importante en el caso de aquellos maestros que tras haber trabajado en otros contextos educativos (educación básica, Secundaria, universidades o proyectos investigativos o de extensión) están en capacidad de sentar ante sus alumnos el papel edificante de su paso por la institución, acrisolado o puesto a prueba a lo largo de su experiencia profesional.

La calidad de la formación docente ha sido un tema de primer orden en las discusiones educativas del país en los últimos años, especialmente luego de los procesos de reforma generados a partir de los Decretos 272 de 1998 y 3012 de 1997, que buscaron transformar la formación de maestros tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación.

Muchos problemas e inconsistencias fueron detectados a lo largo de tal proceso, no solo por la proliferación de instituciones y programas de formación, sino por la desarticulación y fragmentación de la misma, que terminaron por incidir en la promoción de educadores con muchos conocimientos, pero faltos de sentido de integración de su quehacer en relación con la Pedagogía, la Didáctica y los fines de la educación.

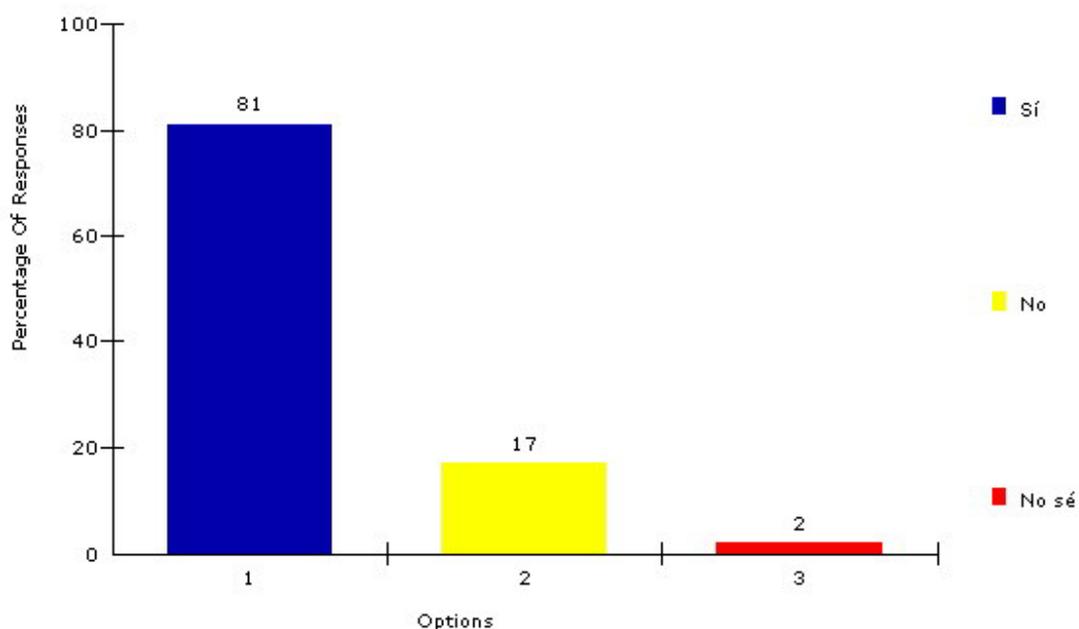
Así, el que los docentes de la Universidad Pedagógica reafirmen la calidad de su formación, es un hecho que llama la atención, especialmente cuando estos mismos docentes trabajan hoy en la acreditación de los programas de sus unidades correspondientes (Departamentos y Facultades), muy distintos a aquellos en los cuales fueron formados, que se supone, adolecieron de algunas de las dificultades antes expuestas.

Ello se explicaría en función de que, al ser la Universidad Pedagógica por tradición un centro académico en el cual confluyen todos los temas del debate educativo, en especial el de la formación de maestros, los profesores encuestados hayan atravesado un proceso reflexivo, simultáneo a su formación, que los hizo conscientes de tales dificultades y de la forma de su superación en el ámbito profesional, ventaja que sería solo privilegio de esta institución y en especial de los profesores que han seguido un itinerario formativo incluso antes de la obtención de su título pregradual.

Tal proceso posiblemente pudo generarse a través de seminarios, simposios, cursos de actualización educativa o disciplinar que terminaron por incidir las concepciones y creencias acerca de la buena formación de maestros, sin interesar necesariamente que éstas se inclinaran más hacia lo disciplinar o lo propiamente pedagógico.

Gráfico 17 pregunta nueve

Q.1 17. Crees que las metodologías adquiridas son las oportunas y precisadas en tu labor de formador/a.



El 81% considera que las metodologías adquiridas durante el proceso de formación fueron las oportunas y precisas para su labor, mientras que el 17% considera que no.

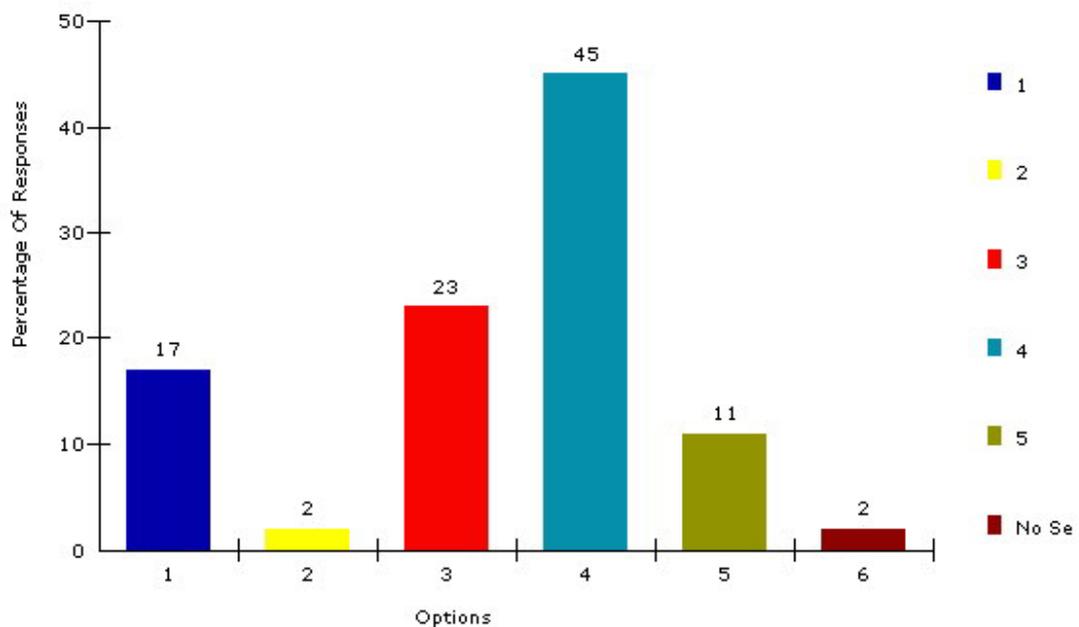
Esta respuesta es congruente con el análisis anterior, en el que se constataba como la mayor parte de los docentes dijo haber recibido una formación adecuada a su tarea de formador.

Si se tiene en cuenta que una gran proporción de los encuestados cuenta con más de 35 años, y que su paso por la universidad pudo haber sido desde la década de 1970, se tiene que sus procesos formativos de pregrado o postgrado coincidieron con los mejores años del Movimiento Pedagógico y del proceso de sistematización y

recuperación histórica de la práctica pedagógica en Colombia, procesos ambos que pusieron de relieve y empoderan el saber del maestro, haciendo de la Universidad Pedagógica un centro de acopio de distintas estrategias metodológicas y didácticas para el futuro maestro.

Gráfico 18 pregunta nueve

Q.1 24. Crees que las metodologías adquiridas son las oportunas y precisadas en tu labor de formador/a.



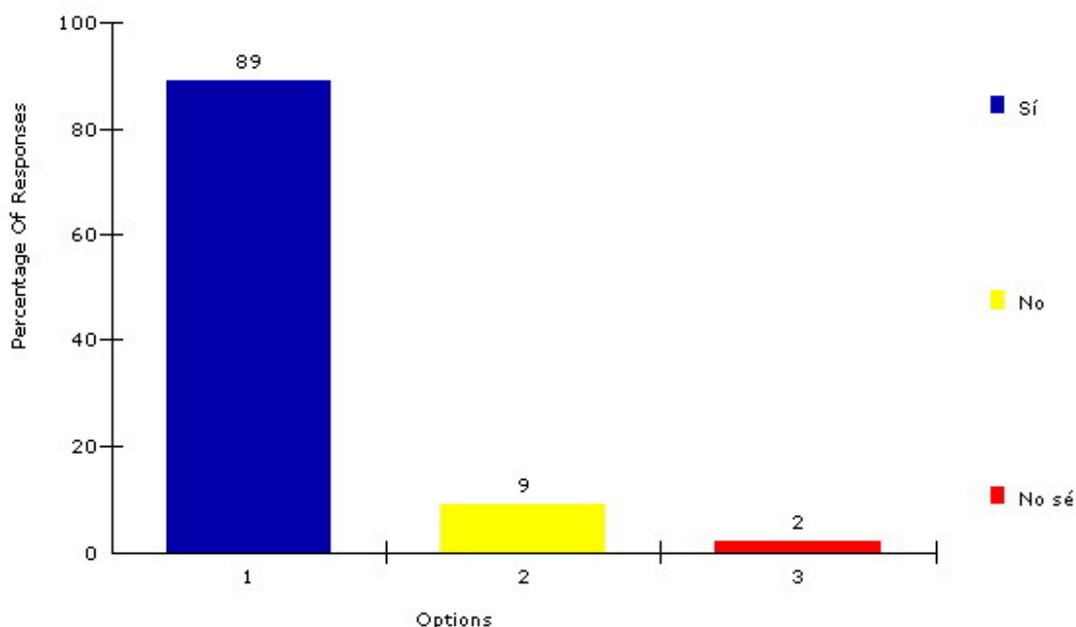
Las valoraciones observadas son las siguientes: el 17%, valora con 1; el 2%, valora con 2; el 23%, valora con 3; el 45%, valora con 4; y el 11%, valora con 5.

Si analizamos esta escala de ponderación, encontramos que en los rangos de valoración baja (1, 2 y 3), persiste un 42% indicando que aunque las metodologías desarrolladas por la Universidad en el tiempo que los maestros estudiaban no eran totalmente satisfactorias,

es decir que si bien la aplicación metodológica fueron buenas, tampoco fue suficiente y dejó algunos vacíos en los maestros.

Grafico 19, pregunta 10

Q.1 18. Sentiste en al UPN la necesidad de continuar formándote a lo largo del tiempo.



Con relación a la pregunta décima, el 91% considera que sí sintió en la Universidad Pedagógica Nacional la necesidad de continuar formándose a lo largo del tiempo, mientras que el 7% considera que no.

La necesidad de formación continua del maestro es algo que hace no solamente a la institución en la que es formado, sino que es ante todo, una exigencia hoy por hoy estructural de la profesión misma. En Colombia, el maestro universitario tiene un prestigio de realce, y una de las condiciones para el ascenso en la carrera académica es

precisamente la de actualizar los conocimientos mediante formación postgradual, mientras que a nivel de los maestros de base (de Primaria, Secundaria) esta formación no es definitoria para la calificación y permanencia en el ámbito de trabajo, aunque sí se vea en necesidad de cursos de actualización, (PFPD: programas de formación permanente del profesorado), seminarios por las mismas necesidades del servicio que por la búsqueda de promoción académica y reconocimiento social y económico más amplio, como ocurre con los profesores universitarios

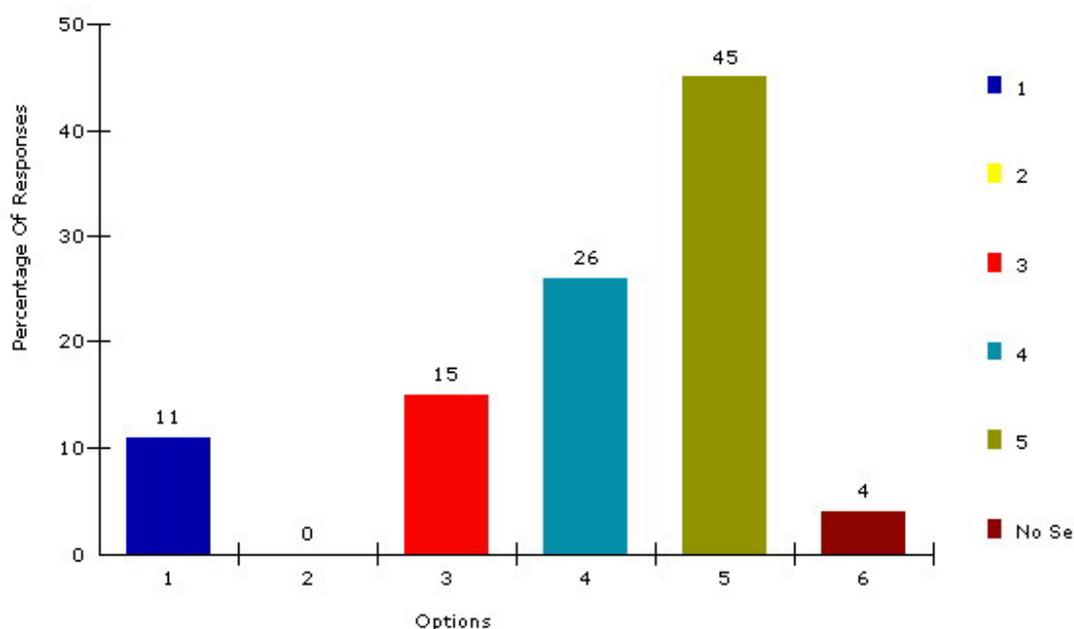
Estos últimos son reconocidos en su campo de trabajo a través de dos mecanismos definidos: el primero, que podría denominarse “fáctico”, es el de poseer títulos que acrediten jurídicamente su nivel de formación y experiencia, en el ámbito de la producción de conocimientos que se traducen en grados de reconocimiento no solo económico, sino académico y posicional respecto de los diversos grados de ascenso en la carrera docente. La Universidad Pedagógica, dentro de los grados asignados a sus maestros, tiene la escala de reconocimiento así: Profesor Auxiliar, Asistente, Asociado y Titular.

El segundo opera a nivel de las prácticas académicas explícitas de los mismos profesores, que asocian reconocimiento y prestigio entre sus discípulos con el dominio de su saber. Los maestros que son competentes en su área de conocimiento, que publican constantemente sus resultados investigativos, que innovan en sus prácticas educativas y hacen evidentes sus resultados intelectuales, gozan, por tanto, de mayor estima entre el estudiantado y entre sus pares, de manera que la necesidad de actualización de conocimientos y saberes en su campo se constituye en una demanda evidente,

situación distinta de la del profesorado de base que aunque de hecho puede actualizarse a nivel de formación posgradual, no lo ven como absolutamente determinante para su desempeño, a pesar de que salarialmente pueda representarles mejor reconocimiento, de acuerdo con las propias exigencias del escalafón.

Gráfico 20 pregunta diez

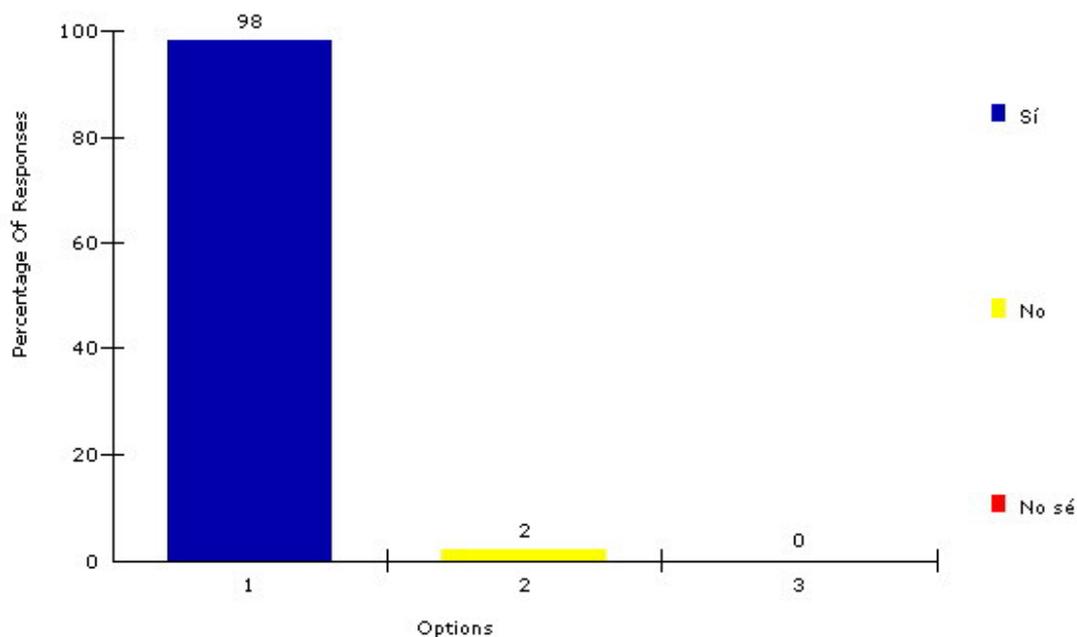
Q.1 25. Sentiste en la UPN la necesidad de continuar formándote a lo largo del tiempo.



Las valoraciones dadas son las siguientes: un 11%, da valor 1; el 16%, da valor 3; el 27%, anota valor 4; el 43%, apunta valor 5. Estas valoraciones ratifican que la necesidad de formación posgradual entre los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional es alta y que la institución sembró en ellos la inquietud por perfeccionar sus saberes.

Gráfico 21 pregunta once

Q.1 19. Estás dispuesto/a a innovar, crear y renovar tus conocimientos de forma continua.



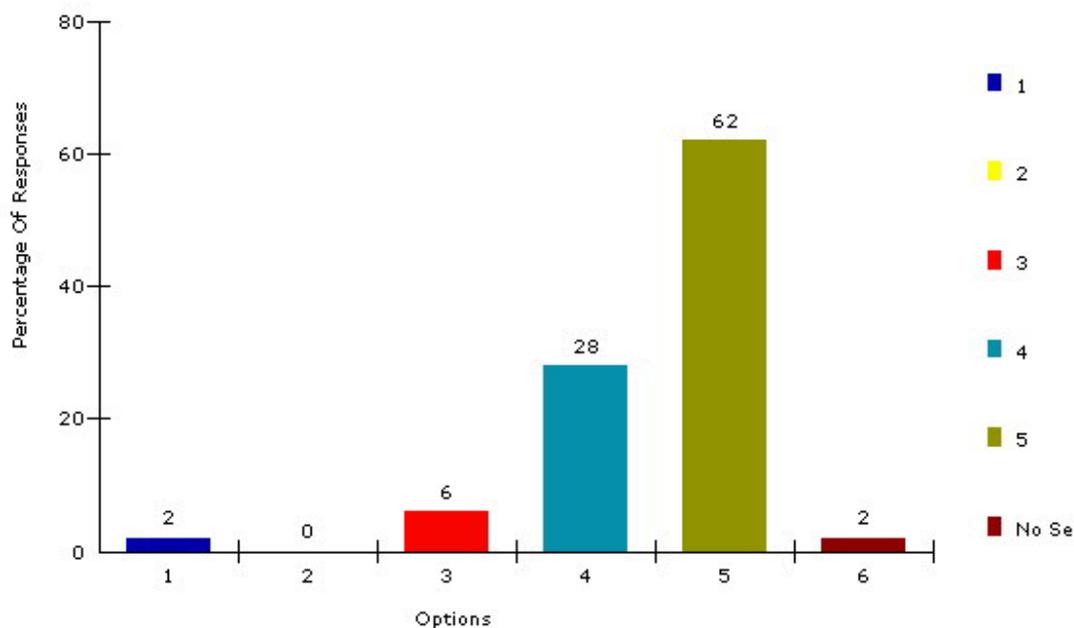
El 98% de los encuestados, está dispuesto a innovar, crear y renovar los conocimientos de forma continua, mientras que el 2% no. Esta constatación se encuentra con la perspectiva de análisis de la pregunta anterior acerca de la actualización de la formación, y dejaría ver que habría una coincidencia proporcional considerable entre los que afirman la necesidad de seguirse formando y los que afirman la necesidad de innovar y recrear los conocimientos adquiridos.

La pregunta por la innovación de los conocimientos es importante en la medida en que, a partir de las percepciones básicas acerca del cambio, es que fluyen las innovaciones educativas, situación que, se ha señalado recurrentemente, es un proceso de largo plazo, ya que las creencias arraigadas en los maestros tienden, por ello mismo, a

permanecer, afectando la práctica, conservándola en sus esquemas de acción fundamentales y oponiéndose a las ideas innovadoras.

Grafico 22 pregunta once

Q.1 26. Estás dispuesto/a a innovar, crear y renovar tus conocimientos de forma continua.



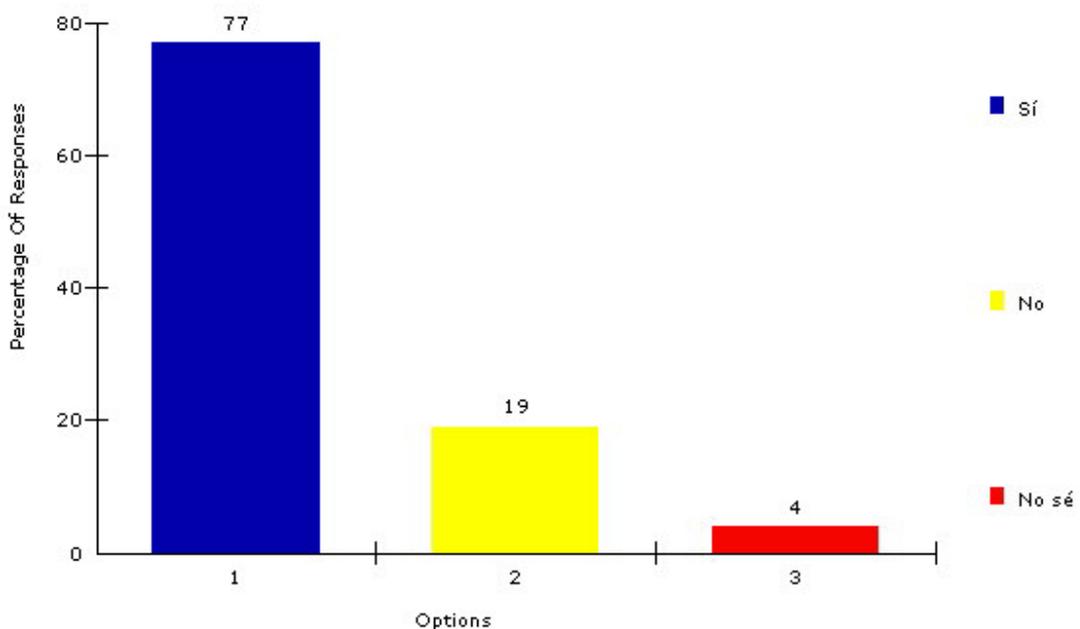
La idea sobre la disponibilidad que tiene los maestros para innovar, crear y recrear sus conocimientos se refrenda en la escala de las valoraciones cuando el 27% le da una valoración de 4, y el 61% le da la valoración más alta es decir de 5, y solamente el 2% señala 1 y el 7% la valora con 3.

Esto indicaría que los profesionales de la educación egresados de la Universidad Pedagógica, y que son actualmente los maestros formadores de maestros, estarían dispuestos a actualizarse permanentemente y a innovar sus conocimientos, aspecto que

consideramos componente de la profesionalidad del educador, en la medida en que hace posible la aplicación de los elementos constitutivos de la profesión de enseñar (el dominio de un saber doble: disciplinar y pedagógico, y el manejo de unos referentes éticos y sociales determinados) en el contexto de hoy, que exige que los maestros, para cumplir con su tarea de generar los esquemas que permitan *aprender a aprender*, a través de los conocimientos y saberes de los contextos educativos, deban probar constantemente modelos, métodos y contenidos de enseñanza que estén a la par de los cambios que se generan en los entornos socioculturales actuales.

Gráfico 23, pregunta doce

Q.1 20. Durante el proceso de formación en la UPN se fortalecieron tus conocimientos pedagógicos con calidad.

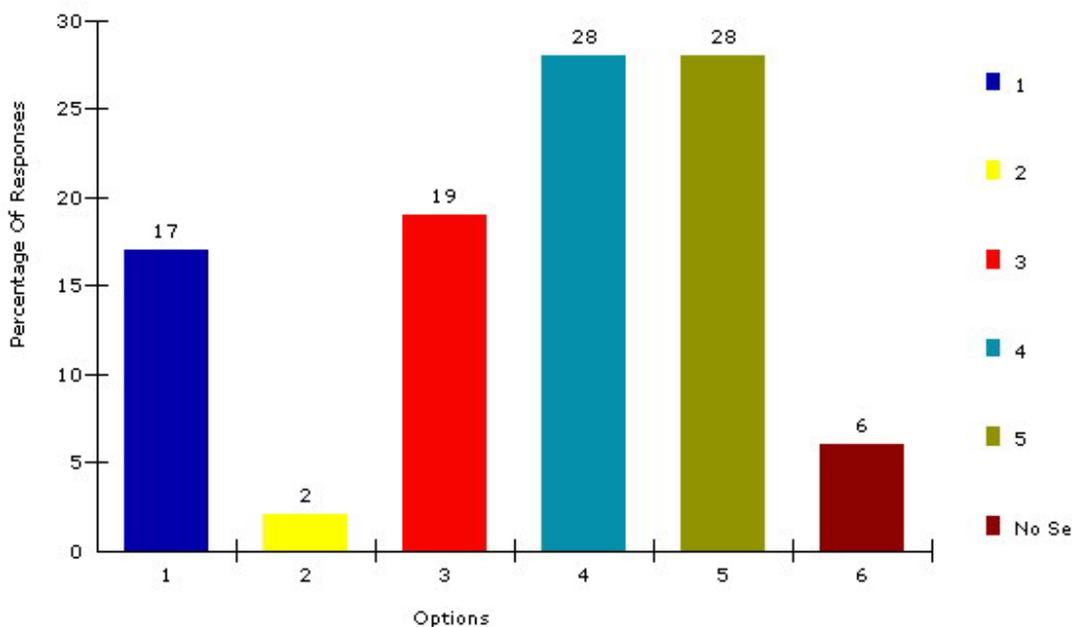


En la duodécima pregunta, el 77% reconoce que durante su proceso de formación en la Universidad Pedagógica Nacional, se fortalecieron sus conocimientos pedagógicos con calidad, mientras que el 19% considera que no.

Sin embargo, la contundencia de la respuesta no es tan real, ya que la escala de valoración permite ver que casi un 40% de las respuestas o considera que los conocimientos pedagógicos en el proceso de formación no se fortalecieron en absoluto, o se fortalecieron en un nivel bajo (niveles de valoración uno, dos y tres con porcentajes 17, 2 y 19 respectivamente); mientras que sólo un 56% valora en los niveles altos de la escala con 4 y 5, tal como se demuestra en la siguiente gráfica:

Gráfico 24 pregunta doce

Q.1 En una escala de 1(-) a 5(+) por favor califica la importancia que tienen los siguientes factores: 27. Durante el proceso de formación en la UPN se fortalecieron tus conocimientos pedagógicos con calidad.



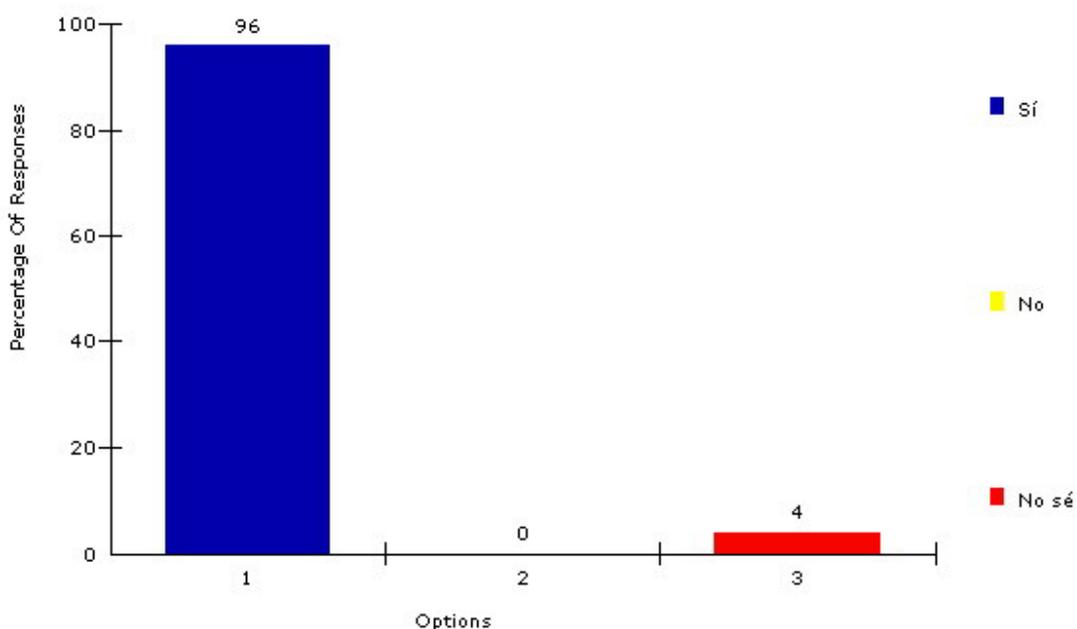
Esto es explicable por cuanto los maestros que respondieron fueron formados en estructuras curriculares que se cubrían en un menor tiempo (ocho semestres) y con una mayor concentración de conceptos y teorías que de prácticas pedagógicas.

Estos currículos fueron reevaluados hace cinco años, el tiempo se incrementó a diez semestres y las propuestas curriculares enfatizan la práctica. Aun así, la buena parte del saber pedagógico está marcada por la experiencia, y en ese sentido más años de ejercicio profesional redundan en un mayor dominio de saberes pedagógicos en los maestros estudiosos y destacados, y es tal vez este el argumento por el cual se subraya esta desviación.

Esta situación sería explicable por el hecho de que, a pesar de que en general se considera que la Universidad preparó adecuadamente al profesorado para su función formadora, no hubo en los currículos de formación de estos profesores universitarios una clarificación acerca de las relaciones de la Pedagogía con los saberes disciplinares de cada especialidad, como la que hoy ha sido propuesta para los nuevos programas de formación que estos maestros tienen que afrontar, de modo que sus nuevas concepciones y exigencias formativas, que implican una visión más integral de la formación docente y, que tienen en la Pedagogía su elemento fundante, aparezcan de alguna forma como elementos novedosamente ajenos a la tradición formativa de los profesores encuestados, presumiblemente formados sólidamente en las disciplinas específicas y contenidos de enseñanza.

Grafico 25 pregunta trece

Q.1 21. Crees que el/la maestro/a ha de rehacer sus conocimientos y reflexionar sobre su trabajo.

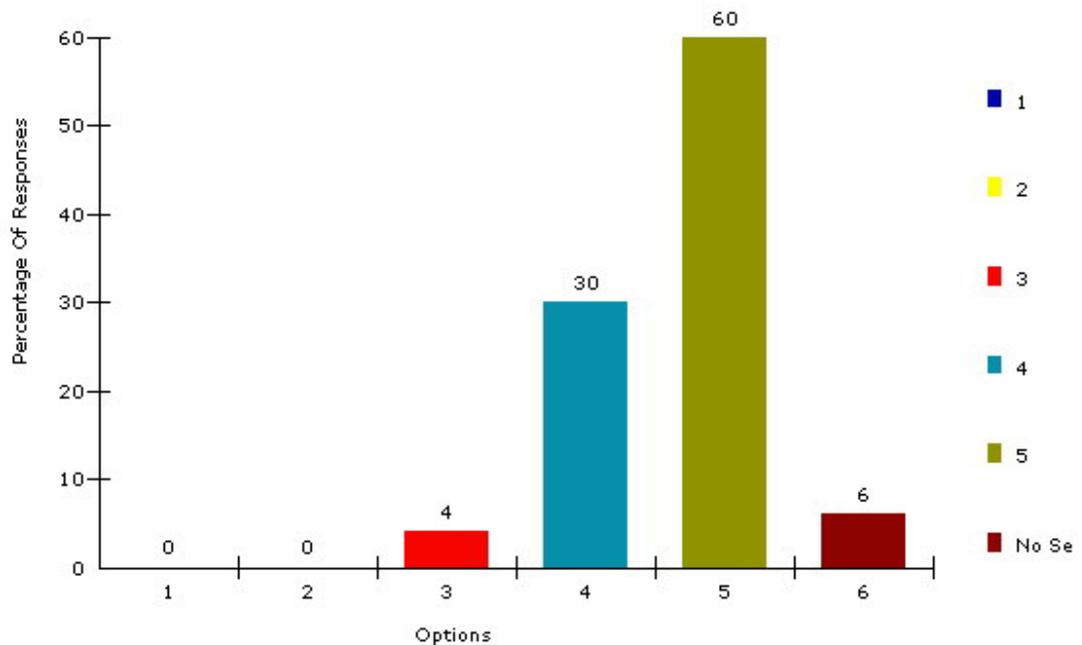


La décimo tercera cuestión arroja, en términos generales, resultados similares a las respuestas de la undécima pregunta, acerca de si el maestro está dispuesto a innovar y recrear sus conocimientos. En efecto, y de forma similar el 96% reconoce que debe rehacer sus conocimientos y reflexionar sobre su trabajo, en tanto que el 4% dice no sabe.

Esta coincidencia de respuestas demostraría que la reflexión es condición sine qua non de la innovación y renovación de prácticas y conocimientos, y que los profesores de la Universidad Pedagógica tienen esto en claro.

Gráfica 26 pregunta trece

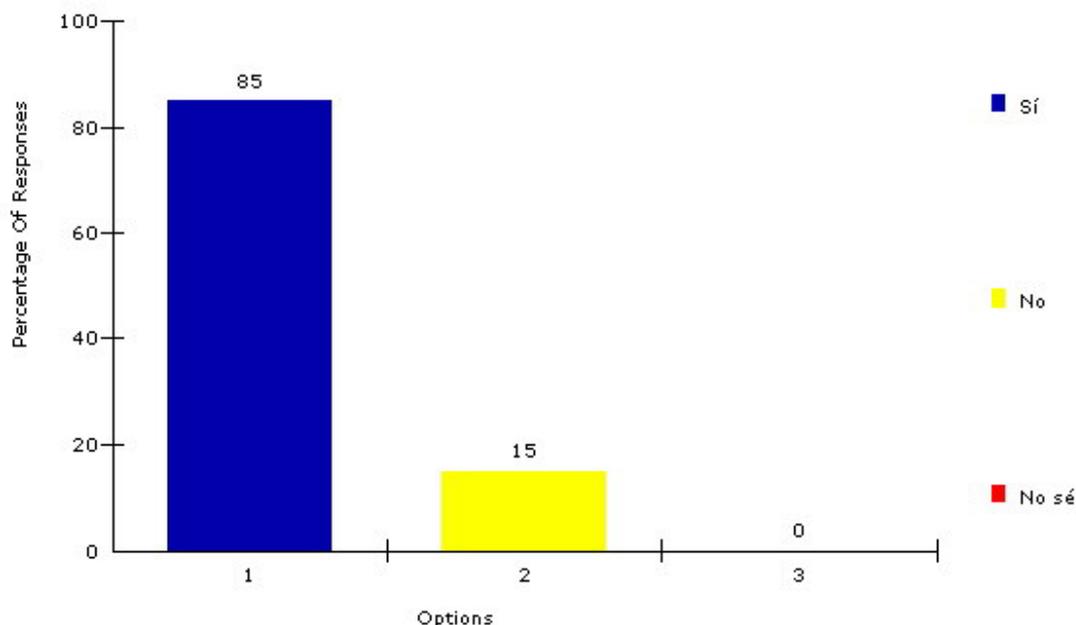
Q.1 28. Crees que el/la maestro/a ha de rehacer sus conocimientos y reflexionar sobre su trabajo.



Las valoraciones son: el 4%, anota valor 3, el 30% valora con 4, el 60% valora con 5. Lo que ratifica que el maestro está comprometido gradualmente con la reflexión sobre sus prácticas y la consolidación y reconstrucción de sus conocimientos para potencializar sus desarrollos profesionales.

Gráfico 27 pregunta catorce

Q.1 22. Participas en proyectos de renovación y construcción de nuevas propuesta educativas



En la décimo cuarta pregunta, se observa que el 85% participa en proyectos de renovación y construcción de nuevas propuestas educativas, mientras que el 15% no participa.

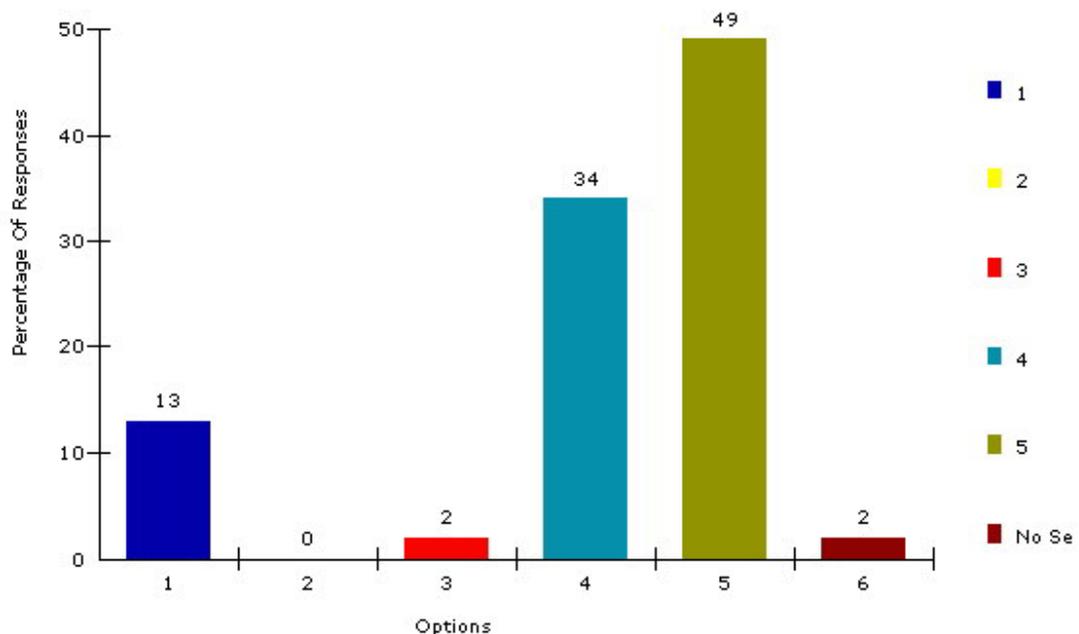
Ello indica que los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional se mueven en la perspectiva de participar activamente de los proyectos de investigación sobre perfeccionamiento docente, recuperación de la Pedagogía como disciplina fundante, sistematización de las prácticas educativas, entre otros, que han desarrollado en ellos una conciencia de compromiso con los avances en su profesión.

No es gratuito que la respuestas de los maestros muestren que la mayoría de ellos participan activamente en la renovación y construcción de nuevas propuestas educativas, si tenemos en cuenta que la misma Universidad ha liderado la idea de hacer del maestro universitario un intelectual en su campo, dispuesto a participar de la construcción de saber y consolidación de conocimientos pedagógicos.

Cuando un maestro ingresa a la Universidad, se le exige de antemano traer propuestas de investigación referidas a la formación de maestros o en su defecto participar activamente en alguno de los proyectos que la universidad está patrocinando. Además estos proyectos, todos están liderados por maestros de la misma Universidad.

Gráfico 28 pregunta catorce

Q.1 29. Participas en proyectos de renovación y construcción de nuevas propuestas educativas.



Respecto a la valoración que le dan los encuestados sobre la participación en proyectos de renovación y construcción de nuevas propuestas educativas encontramos que el 13% le da la mínima valoración es decir 1, el 2% la valora con 3, el 34% anota un valor de 4 y el 50% aplica la valoración más alta, que se traduce en 5.

Con estas ponderaciones, se ratifica lo expuesto anteriormente en el sentido de que habría disposición, en el colectivo de maestros, a hacer realidad su idea de crear y renovar los propios conocimientos, a través de propuestas innovadoras concretas en el campo educativo.

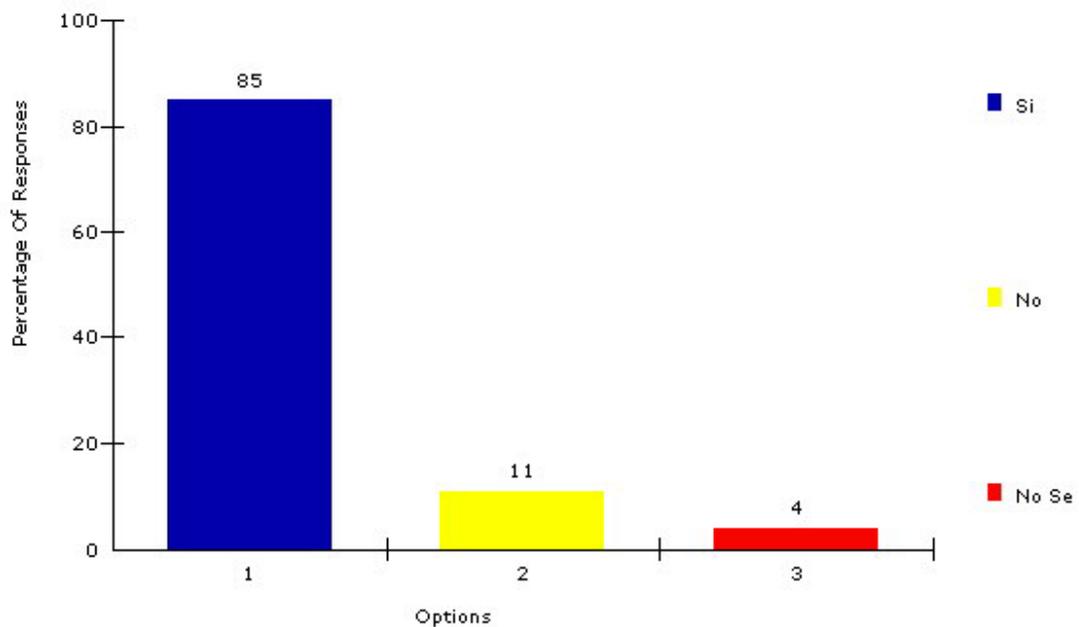
La renovación de conocimiento debe hacerse teniendo en cuenta el hecho de que en el ámbito de la Universidad, y de las exigencias estatales de la acreditación de los programas académicos, los grupos de investigación constituyen alguna estrategia fundamental.

10.3. Variable 3 Laboralidad. Descripciones

En este tercer grupo de siete preguntas, relativas a la Laboralidad, los análisis de las respuestas graficadas son los siguientes:

Grafica 29, pregunta quince

Q.1 30. Estás satisfecho/a con el trabajo de maestro



A la pregunta décimo quinta, el 84% responde que está satisfecho con el trabajo de maestro, mientras que el 11% responde no estar satisfecho. Un 5% responde no sé.

Es obvio que el porcentaje de respuestas de los encuestados que afirman estar satisfechos con su trabajo de maestros muestra claramente que la percepción de los profesores de la Universidad es que laboralmente el trabajo reporta a una gran mayoría de los que ejercen la profesión un alto grado de satisfacción con el trabajo.

En el ambiente de la laboralidad, la satisfacción con el trabajo, es fundamental; de ella depende la productividad y el desarrollo de las iniciativas que enmarcan la mayor eficacia y eficiencia de las estructuras productivas a las cuales se aplica el trabajo, en este caso, la educación.

El margen de insatisfacción del 11% respecto al trabajo puede estar referido a múltiples factores, entre los cuales cuentan factores objetivos y subjetivos, tales como la localización, las condiciones técnicas para el desarrollo de la actividad laboral, los enfoques y modelos de gestión académica que se aplican, los ambientes comunicacionales e informativos, las posiciones de riesgo que se asumen, la mayor o menor inserción en el medio, entre otros.

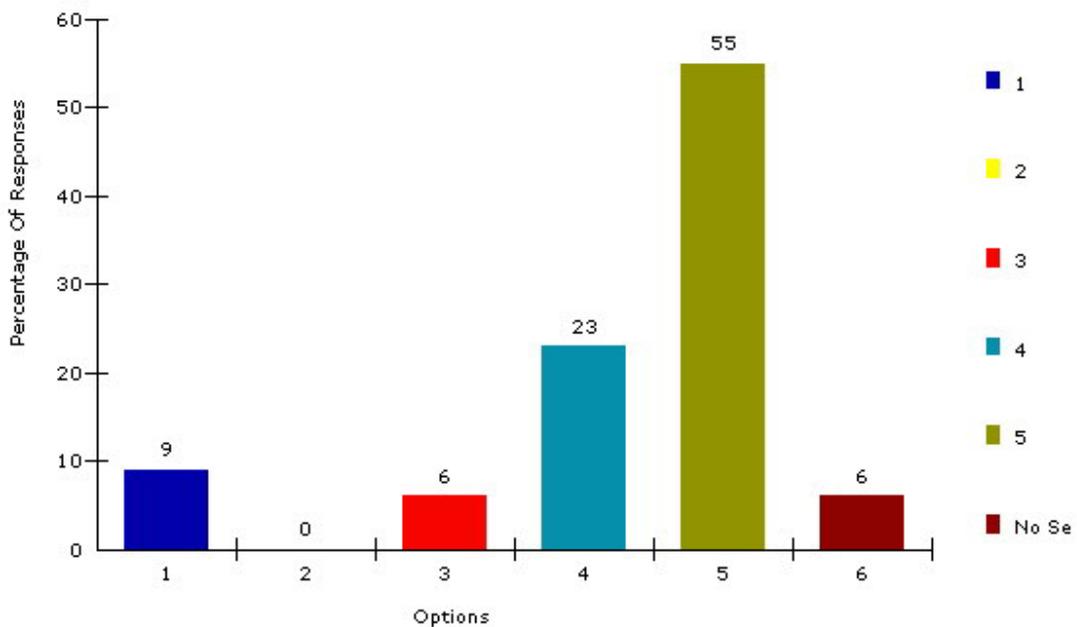
Al analizar la respuesta desde el punto de vista de los profesores de la Universidad, la percepción que tienen sobre la satisfacción en el ejercicio profesional, permite inferir que el ambiente de formación propone a los jóvenes maestros en formación elementos intrínsecos que muestran la pertinencia de la carrera al desarrollo de la cultura nacional, el valor del conocimiento como factor de crecimiento humano y la importancia de la misión, entre otros, y aunque perciben negativamente aspectos de la profesionalidad, encuentran en el ámbito de laboralidad, razones de satisfacción.

Reconfirma la percepción que tienen los encuestados, el hecho que los maestros mayores de la Universidad no quieran retirarse del ejercicio de la profesión y permanecer en el ámbito del trabajo a pesar de tener edad de retiro con protección del Estado mediante la seguridad social.

Según el estudio de PREAL acerca de la “construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debate”, de la serie Documentos, en Estados Unidos, más del 30% de los docentes abandonan su tarea en los primeros cinco años de ejercicio, mientras que en Colombia, la tendencia general es que los maestros permanecen durante su vida laboral en la carrera docente y tratan por todos los medios de continuar más allá del ejercicio de la profesión: esto es, no se quieren retirar del ejercicio de la misma.

Grafica 30, pregunta quince

Q.2 n una escala de 1(-) a 5(+) califica la importancia de los siguientes factores 35. Estás satisfecho/a con el trabajo de maestro



Respecto a la satisfacción de los maestros, las valoraciones dadas en la escala de ponderación son: el 9% califica con valor 1, el 6% valora con 3, el 23% anota el valor 4, el 55% califica con el valor 5.

En otros términos, el 78% considera que la satisfacción que emerge del trabajo para los maestros profesionales es muy alta; y el 15%, que percibe la insatisfacción, no lo señala como un hecho definitivo ya que el 6% califica 3 que pone la valoración en una escala de regular satisfacción y sólo el 9% considera que no existe ninguna satisfacción por el trabajo.

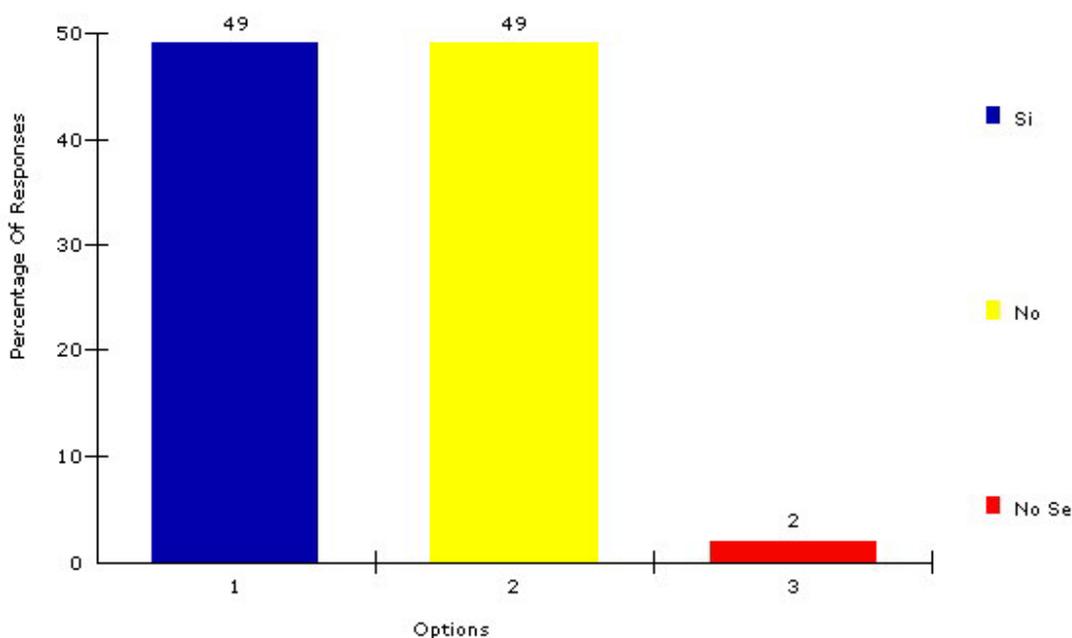
En Colombia la profesión está referida a los tiempos académicos que son integralmente pensados para el maestro y para el estudiante. El calendario académico tiene en cuenta espacios de trabajo y espacios de recreación tomados de manera conjunta; los estudiantes y los maestros toman vacaciones al tiempo, y la intensidad del trabajo se complementa.

Las satisfacciones respecto al trabajo están referidas, primero a la capacidad de evaluar los resultados y percibirlos de manera inmediata, a la dinámica de construcción de sentido de lo que se hace entre estudiantes y profesores a los sistemas de incentivos tanto en tiempo vacacional como en reconocimientos que el sistema posee y con seguridad a la posibilidad de ascenso y promociones que el sistema educativo en su conjunto otorga a los dos factores fundamentales del proceso: maestros y estudiantes. En una dinámica de la que mutuamente se retroalimentan. El espacio en que se desarrolla la profesión posee un alto grado de capacidad para generar

satisfacción desde el punto de vista de la laboralidad según lo perciben los maestros de la Universidad, y así se infiere que resulta para los maestros encuestados con su satisfacción en el ámbito laboral de la Universidad Pedagógica Nacional.

Gráfico 31 pregunta dieciséis

Q.1 31. Crees que la infraestructura y los medios materiales de que dispones para desarrollar el trabajo son los necesarios y adecuados.



En la décimo sexta pregunta, respecto a la infraestructura y medios que disponen los maestros de la Universidad para desarrollar su labor responde un 49% que sí es la necesaria y adecuada, mientras que el 49% asegura que no. Un 2% responde no sé.

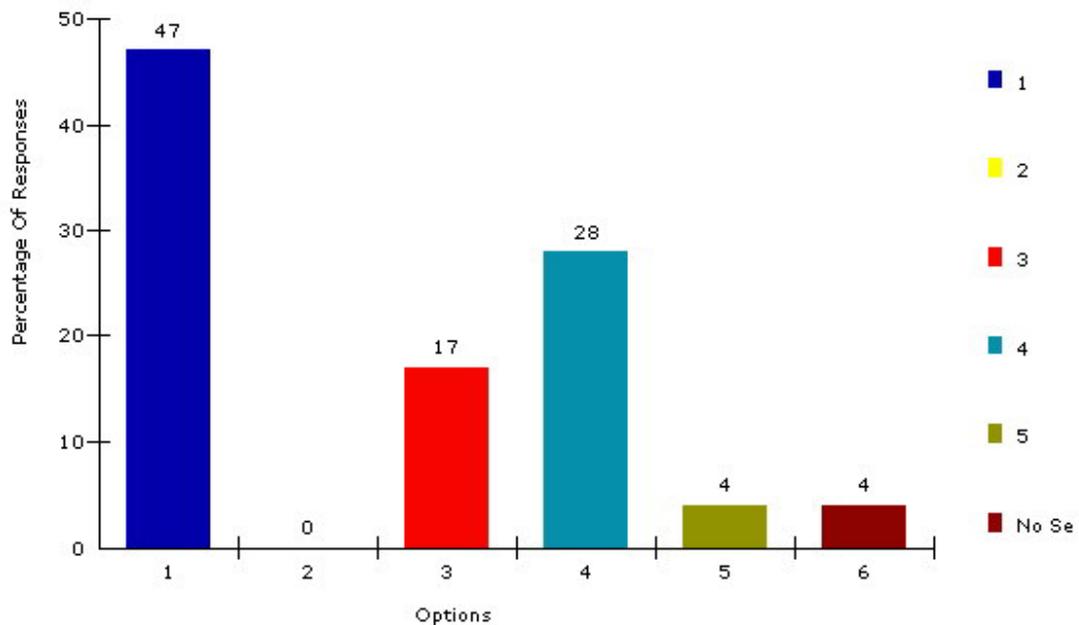
Como se puede apreciar, la percepción resulta polarizada y al no haber un referente específico respecto a lo que consideran como carente o adecuado, es de suponer que la respuesta esté sesgada

desde el punto de vista de las posiciones políticas sobre los ambientes físicos de la Universidad. También hay que subrayar que la Universidad se ubica en un campus que en su proceso de desarrollo ha resultado insuficiente y que uno de sus problemas mayores que afronta en la actualidad es el problema de espacios físicos para ubicar una tarea cada vez más compleja y exigente.

Si bien es cierto, la actual administración adelanta gestiones para desarrollar un nuevo campus universitario es de suponer que éste es uno de los temas críticos y que la posición más que objetiva obedece al sesgo político de quienes responden. Algunos creen que apoyar la administración es contrario a los intereses de la Universidad, y por eso, al responder han podido hacerlo afirmativamente, con el ánimo de demostrar que no se requiere un nuevo campus, desde los sesgos políticos que les son propios. Por el contrario, otros consideran que el campus y las condiciones actuales para el ejercicio de la profesión no son suficientes, por eso han respondido negativamente, para promover el que la administración se ocupe del nuevo campus.

Grafico 32, pregunta dieciséis

Q.2 36. Crees que la infraestructura y los medios materiales de que dispones para desarrollar el trabajo son los necesarios y adecuados.



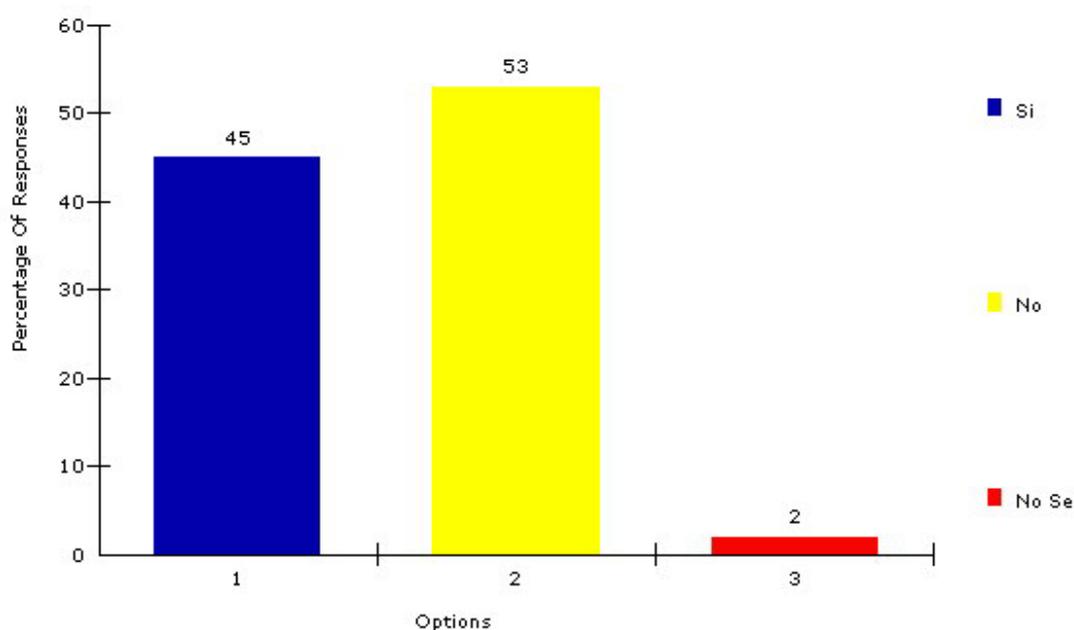
Las respuestas sobre la intensidad de la pregunta se distribuyeron como sigue: el 47% valora con 1, el 17% valora con 3, el 28% anota valor 4, el 4% califica con 5.

Los valores señalados en la escala de ponderación sobre la pregunta acerca de la infraestructura y los medios materiales se polariza así en dos tendencias: una, los que consideran muy insuficientes o medianamente insuficiente, el 64 % de los encuestados, y dos, los que consideran satisfactorio o muy satisfactorio la infraestructura y los medios materiales actuales, un 32%. El 4% responde no saber y esta posición, para el caso de esta pregunta, puede leerse en clave de no querer comprometerse con ninguna posición. Así las cosas, se

ratifica una vez más el carácter político de la respuesta, por estar enterados los encuestados del origen de la encuesta en los intereses de la rectoría.

Grafico 33, pregunta diecisiete

Q.1 32. Los medios didácticos de que dispones son los necesarios y suficientes para desarrollar tu labor con calidad.



A la pregunta décimo séptima, el 45% responde que los medios didácticos de que dispone sí son los necesarios y suficientes para desarrollar su labor, mientras que el 53% responde no. Un 2% responde no sé.

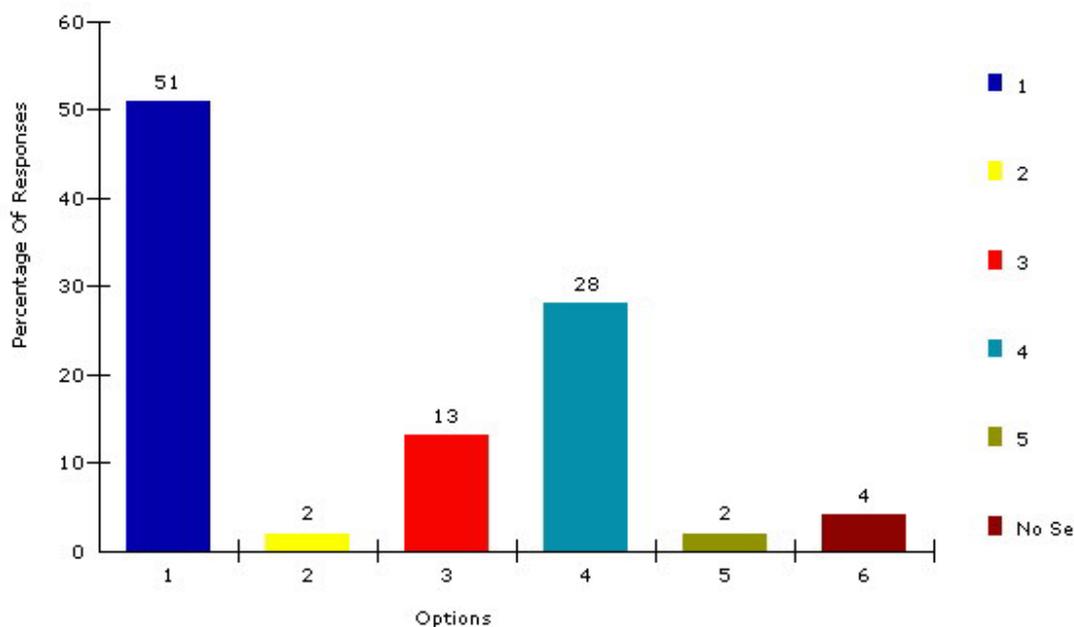
A diferencia de la anterior respuesta sobre la infraestructura, la posición de los encuestados en materia de los medios didácticos necesarios desde el punto de vista de su percepción, es más objetiva.

Es innegable que, en los últimos tiempos, las modificaciones curriculares realizadas en las propuestas de formación de la Universidad en perspectiva de excelencia, ponen en evidencia la carencia de medios suficientes para un tratamiento cibernético de las propuestas de enseñanza, el uso en general de las nuevas tecnologías, el desarrollo de sistemas de información, de práctica docente y de investigación, en espacios de laboratorios bien conformados y articulados a dinámicas amplias, de encuentro con otros centros de investigación y con otras Universidades.

Si bien los últimos años en la Universidad han estado centrados en la modernización de los medios, sólo apenas en este período empiezan a darse los resultados de fortalecimiento de la red informática, de la creación de sistemas integrados de información, del fortalecimiento de los equipos de transporte para el desplazamiento a trabajo de campo y del mejoramiento de espacios culturales, de relaciones científicas internacionales y de coordinación de redes. Esto puede explicar el posicionamiento de las respuestas de manera tan polarizada respecto a la modernización de los medios didácticos.

Gráfico 34, pregunta diecisiete

Q.2 37. Los medios didácticos de que dispones son los necesarios y suficientes para desarrollar tu labor con calidad.



La distribución muestra los siguientes valores: el 51% califica con el valor 1, el 2% marca valor 2, el 13% valora con 3, el 28% le da valor 4, y el restante 2 % valora con 5. Un 4 % dice no saber.

La escala de valoración de las respuestas tiende a demostrar que igualmente existe polarización en la ponderación de las respuestas entre quienes creen que definitivamente no existen los medios necesarios y suficientes, y quienes creen que sí, cuya distribución se ubica entre 4 y 5 en la ponderación.

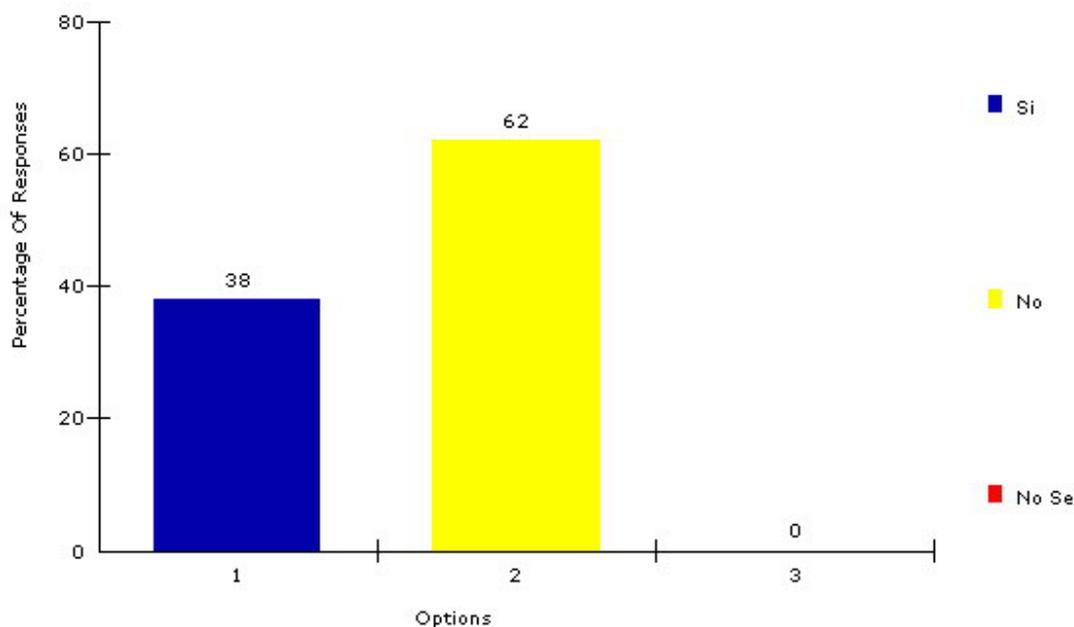
La Universidad desde el punto de vista de los encuestados debe hacer un esfuerzo por socializar los medios didácticos que posee, mejorarlos y garantizar su pertinencia al trabajo que realizan los maestros.

Este tema tiene que ver con una adecuada atención a la docencia y a la investigación que ella realiza, y a la evaluación que los profesores hacen del ejercicio de su profesión en la formación de los nuevos maestros. Un referente administrativo sobre este tema, lo constituyen los sistemas de planeación para el desarrollo institucional y la planeación de las propuestas curriculares por ciclos académicos.

Una mayor incidencia de la gestión debe realizarse sobre la base de los resultados obtenidos por quienes dirigen la academia respecto a un adecuado manejo y dotación de los elementos didácticos que se requieren para una formación de excelencia.

Grafico 35, pregunta dieciocho

Q.1 33. Crees que el estado y la sociedad reconocen y valoran el esfuerzo en el desempeño del/ de la maestro/a



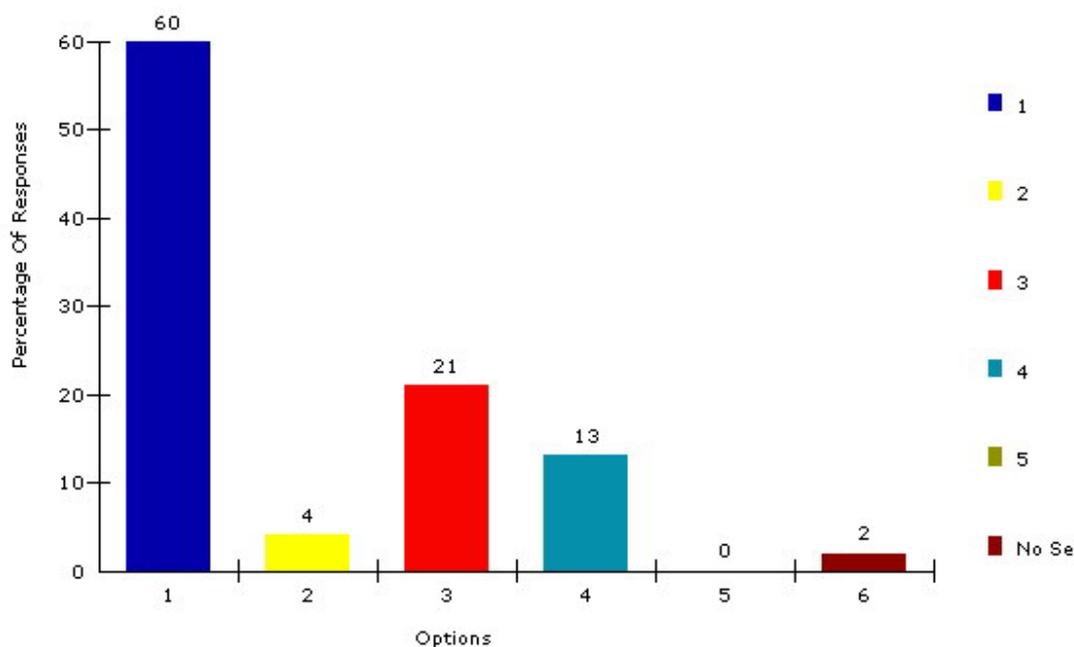
Los encuestados respecto a la pregunta décimo octava, responden: el 38% sí cree que el Estado y la Sociedad reconocen y valoran el esfuerzo de su desempeño y el 62% responde que no. Esta estructura de las respuestas tiende a mostrar en la mayoría de los profesores encuestados la insatisfacción y la percepción negativa que tienen de la valoración que el Estado y la sociedad hacen sobre el desempeño del maestro, desde el punto de vista de la laboralidad, la estructura del reconocimiento estatal y social tiene que ver con los impactos que el escalafón docente y el mercado tienen respecto al ejercicio de la profesión.

Los impactos se pueden desglosar en: el sistema de ascensos en la existencia de una carrera docente con un marco normativo claro en el cual se señale los niveles de dicha carrera, el valor de la experiencia, la estabilidad en los cargos titulares, la salida a funciones directivas o administrativas como posibilidad de progreso, los sistemas de puntaje respecto a la antigüedad y formación, las maneras de evaluación de desempeño, prudente y equilibrada, la estructura salarial centrada en sueldos básicos más los adicionales, determinada por niveles, y el vínculo entre desempeño laboral y salario, individualmente considerado.

El reconocimiento social y estatal pasa igualmente por un sistema de ascensos en la carrera, por una posición frente a las compensaciones con variabilidad respecto al salario de los docentes entre diferentes departamentos y regiones, por una discriminación positiva de dichos sistemas, y por la creación de sistemas de incentivos actualizados, entre otros.

Gráfico 36, pregunta dieciocho

Q.2 38. Crees que el estado y la sociedad reconocen y valoran el esfuerzo en el desempeño del/ de la maestro-a



Respecto a la ponderación de las respuestas en la escala de gradación, los valores asignados son: el 60% califica con el valor 1, el 4% con el valor 2, el 21% califica con el valor 3, el 13% valora con 4. Hay un dos por ciento que dice no saber.

La polarización respecto a la ponderación se da entre un 85% que considera muy fuerte y medianamente fuerte el desconocimiento por parte del Estado y la sociedad del esfuerzo en el desempeño y un trece por ciento, que lo pondera como muy alto el reconocimiento, con lo cual se estructuran dos miradas, en la que la mayoritaria la constituye los que consideran que no existe ese reconocimiento en forma definitiva, o no lo perciben.

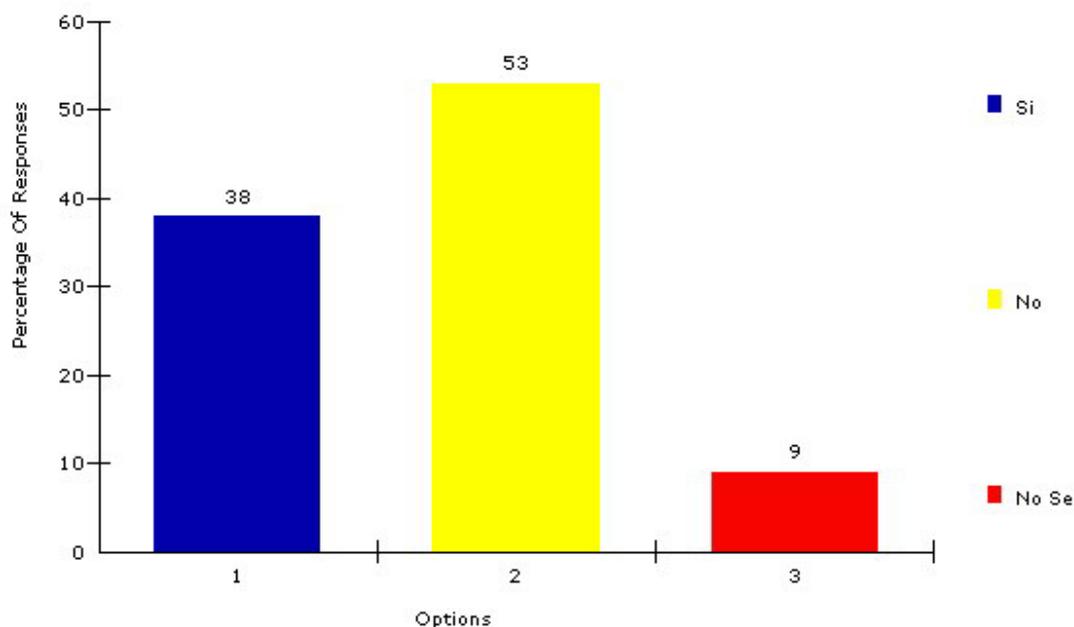
Sobre este aspecto, vale la pena acotar que la Educación Superior en Colombia marca un hito de separación generacional entre padres e hijos, y se presenta el fenómeno de distanciamiento entre los jóvenes que ingresan a la Universidad y sus familias, hasta el punto que el ingreso a la Universidad parece ser el que marca la ruptura en la relación entre la familia y la institución escolar.

Tal vez por esta razón, la valoración directa de la sociedad civil a través de la familia hacia el ejercicio de la profesión del maestro, deja de ser un criterio de reconocimiento. El padre de familia no está enterado de qué acontece en la Universidad y parece ceder de una forma sin límites la responsabilidad de lo que allí ocurre a su hijo, a sus determinaciones y responsabilidades propias.

Por tanto, el maestro universitario queda a merced del reconocimiento de la comunidad académica y del Estado y de algún grado de respeto y consideración que la sociedad civil muestre en algunos momentos de la vida social. En el caso del sector de la Educación Preescolar, Básica y Media, la situación es diferente. Los padres de familia y el estado se relacionan de una manera muy directa con los maestros, y la percepción del reconocimiento es diferente. Sin embargo, unos y otros, profesores de la Educación Superior, y profesores de los demás niveles parecen coincidir en que en el espacio de la laboralidad, el reconocimiento del Estado y de la sociedad no corresponde.

Grafico 37, pregunta 19

Q.1 34. Piensas que el Estado y la sociedad tienen algún interés por la situación laboral del/ de la maestro/a.



Respecto a si el Estado y la sociedad tienen algún interés por la situación laboral del maestro, en las respuestas sobre la pregunta décimo novena, se presentan los siguientes porcentajes: el 38% responde que sí tienen el Estado y la Sociedad interés por la situación laboral del maestro, mientras que el 53% responde que no. Un 9% responde no sé.

La distribución muestra igualmente un esquema polarizado respecto a la percepción que tienen del interés del Estado y la sociedad por la profesión de maestro.

En Colombia, la relación entre la profesión, la sociedad y el Estado, ha sido mediatizada por las relaciones con los sindicatos, los cuales

juegan un papel clave a la hora de analizar la situación laboral de los docentes, ya que toda modificación a nivel de carrera, salarios, mecanismos compensatorios, etc., implica una negociación permanente del Estado y de la sociedad con las agrupaciones gremiales. El estudio de los procesos de reforma que caracterizan a los sistemas educativos latinoamericanos, y en particular el de Colombia en la década de los noventa muestra los conflictos y confrontaciones que se generaron entre sindicatos y gobiernos, los cuales según la Orealc-Preal, pueden agruparse en tres grandes categorías:

A. Descentralización y acción sindical, en los cuales se implican los conflictos de tipo económico o corporativo, que surgen en los procesos de descentralización, privatización y traslado de responsabilidades. En tanto en cuanto, un sistema descentralizado obliga al sindicalismo a una redistribución del poder, al interior de su organización, ya que los sindicatos locales pasan a ser los protagonistas de los procesos de negociación, y por lo tanto los principales referentes de su base y de los elencos de gobierno. La forma descentralizada de sindicalismo, en países donde la centralización ha marcado la organización política o administrativa, como en el caso de Colombia, parece debilitar la acción sindical y genera un escenario fragmentado para la negociación con los gobiernos.

B. Reformas y participación: otro eje de confrontación está relacionado con el interés de mantener un espacio corporativo de influencia sobre la definición de las políticas públicas, expresado en una queja clara hacia la forma inconsulta con que los sindicatos

sostienen que se ha realizado la mayoría de las reformas educativas, en estos últimos tiempos, y en particular en América Latina.

Para el caso colombiano, la reforma educativa de los años noventa constituye un verdadero ejemplo de participación y movilización del sector educativo, y lo que allí ocurrió fue aceptado como el resultado de una constituyente educativa que le marcó al país serios rumbos para su desarrollo. El Plan Decenal de Educación 1996-2006, como propuesta política de dicha movilización, consolidó las expectativas y las propuso como compromisos de Estado. Los gobiernos posteriores se han encargado de desmontar una a una las reformas que se concertaron en aquellas épocas.

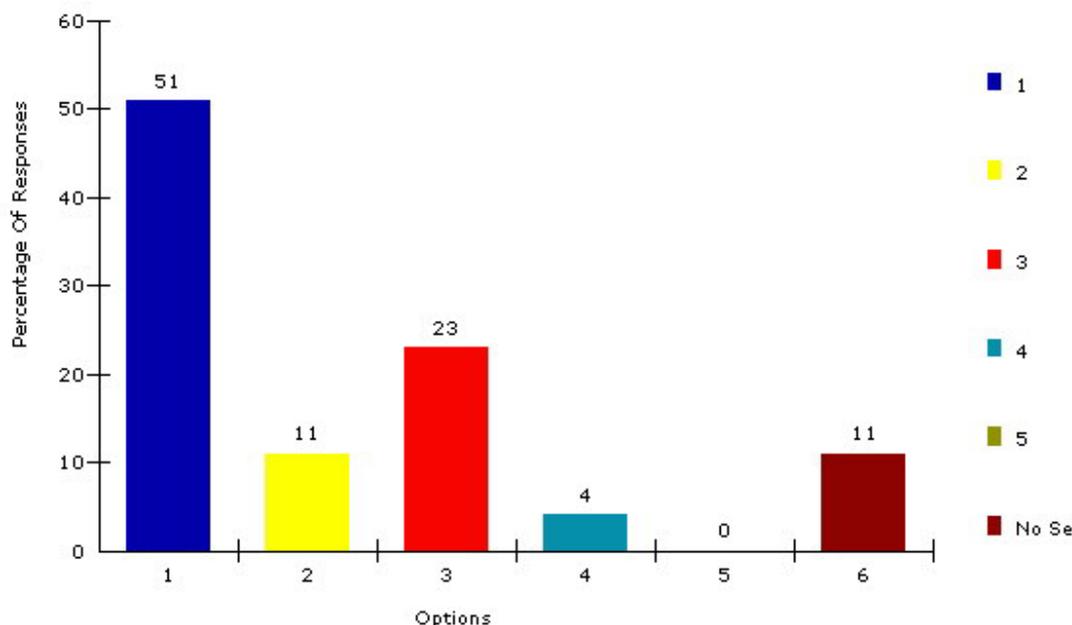
En América Latina, suele estar presente, incluso en aquellos casos en que los sindicatos se han autoexcluido de los procesos de diálogo, o en los casos en que han sido expresamente convocados, la queja de que los gobiernos pretenden hacer reformas educativas inconsultas.

C. Los cambios en las condiciones de trabajo. El tercer ámbito de conflicto refiere a los efectos de la reforma sobre las condiciones de trabajo y las perspectivas del rol de maestro. Los sindicatos suelen confrontar con los gobiernos en torno a los sistemas de evaluación nacional de docentes. Esta resistencia suele justificarse por los estudiosos del tema, en la existencia de una lógica de disputa por el control y regulación de un grupo clientelista; luego se ha visto favorecida por las falencias de los sistemas de evaluación hasta ahora vigentes.

También el conflicto en Colombia se ha agravado en relación a los cambios en el estatuto docente y en la normatividad que regula la función de los maestros. La resistencia de la Federación Colombiana de Educadores, se explica en buena medida por la negativa a institucionalizar o formalizar acuerdos que deterioren los salarios docentes o los sistemas de pensiones y jubilaciones vigentes.

Gráfico 38, pregunta 19

Q.3 En una escala de 1(-) a 5(+) Por favor califica la importancia de los siguientes factores **41. Piensas que el estado y la sociedad tienen algún interés por la situación laboral del/ de la maestro/a.**



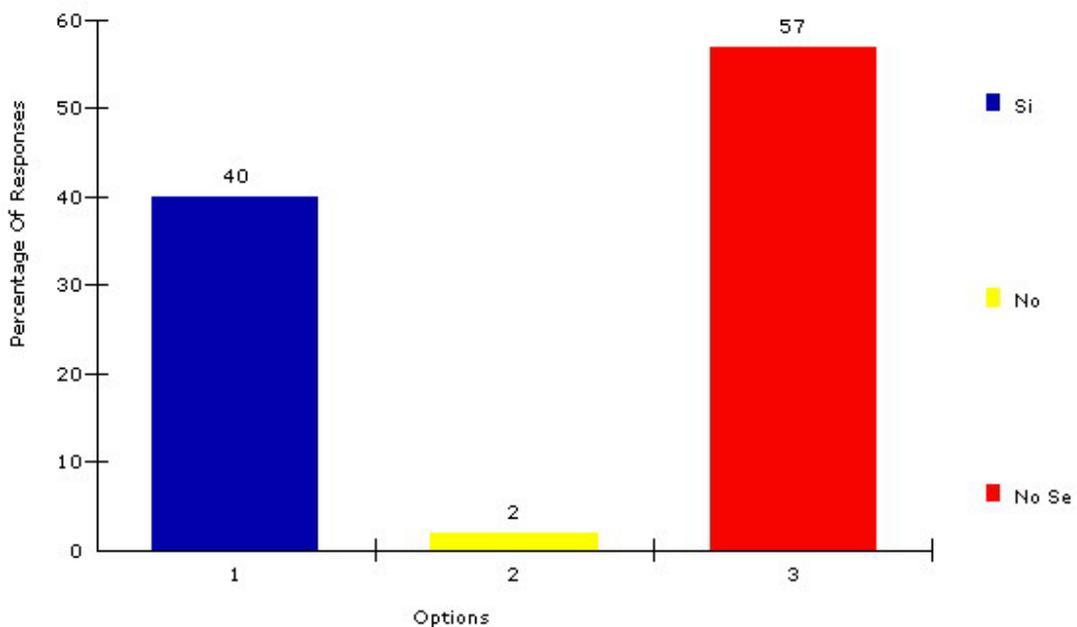
Con relación a las valoraciones sobre el interés de la sociedad y del Estado en la situación laboral del maestro, el 52% valora con 1, el 11% valora con 2, el 20% valora con 3, el 5% valora con 4, un 11% dice no saber.

En otros términos, el 85% pondera su respuesta entre muy baja intensidad y regular intensidad, con lo cual se puede inferir que denotan que su percepción, sobre el interés de la sociedad y del Estado en la situación laboral, es de muy poco interés y lo consideran muy bajo.

Lo dicho anteriormente, sobre las relaciones de mediación entre sindicalismo, Estado y sociedad ratifica, básicamente, el conflicto ya enunciado y tiene, desde la percepción de los encuestados, una grave incidencia desde el interés del Estado y de la sociedad sobre la situación real de la profesión de maestro.

Gráfico 39, pregunta 20

Q.1 35. La calidad del trabajo hecho por la unidad de servicio te parece que es.

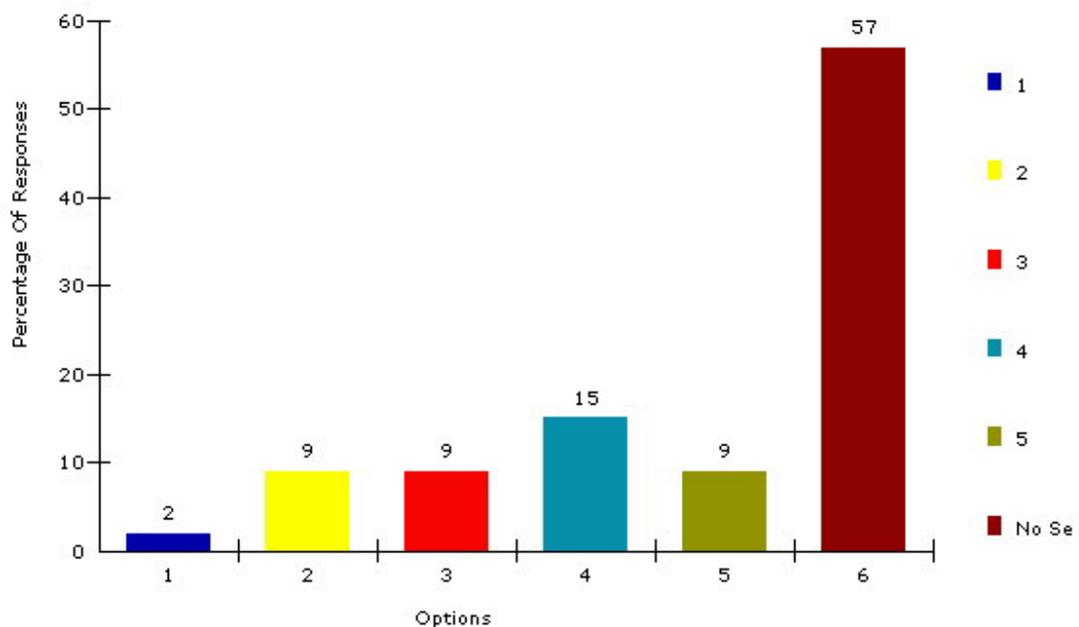


A la pregunta vigésima, en la que se indaga por la calidad del trabajo realizado por la unidad de servicios en la cual se ubican los docentes

encuestados, las respuestas se contabilizaron como sigue: el 41% responde que sí hay calidad de la unidad de servicio, y el 2% responde que no. Se destaca un 57% con respuesta no sé, que parece corresponder a una incomprensión de la pregunta. Aun así, los que la comprendieron, parecen proponer una percepción positiva de la calidad en las unidades académicas, administrativas y de servicio en las que laboran en la Universidad Pedagógica Nacional.

Gráfica 40, pregunta veinte

Q.3 42. La calidad del trabajo hecho por la unidad de servicio te parece que es.

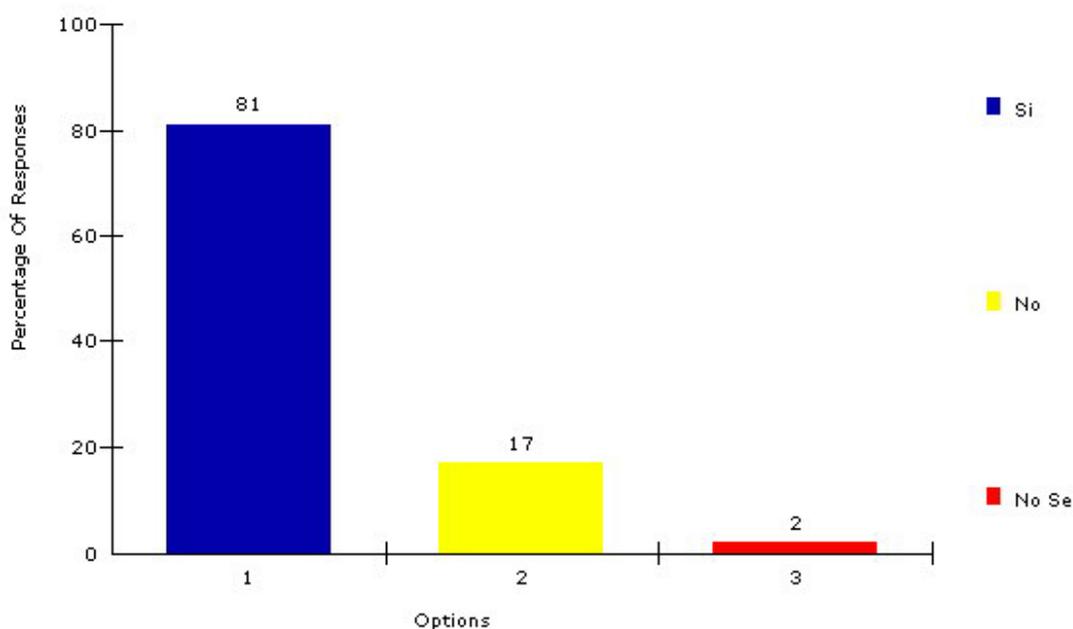


Las ponderaciones dadas a las respuestas sobre la pregunta veinte se muestran en la siguiente distribución: el 2% valora con 1, el 9% valora con 2, el 9% anota un valor de 3, el 16% califica con 4, el 7% valora con 5. Es de destacar el 57% que califica con no sé.

Se percibe en la distribución anterior que quienes valoran la calidad, la valoran como una calidad no muy alta del servicio. Sin embargo, es importante resaltar el 57% de las respuestas de quienes dicen no saber, que confirma la hipótesis de que la pregunta no fue suficientemente entendida por quienes respondieron.

Gráfica 41 Pregunta veintiuno

Q.1 36. Tienes oportunidad para desarrollar y mejorar tus capacidades de maestro/a.



Las respuestas de los encuestados a la pregunta vigésimo primera, muestran que la percepción que tiene los maestros de la Universidad Pedagógica en un 81% es que si tienen oportunidad para desarrollar y mejorar sus capacidades de maestro, mientras el 18% dice no tener dichas oportunidades.

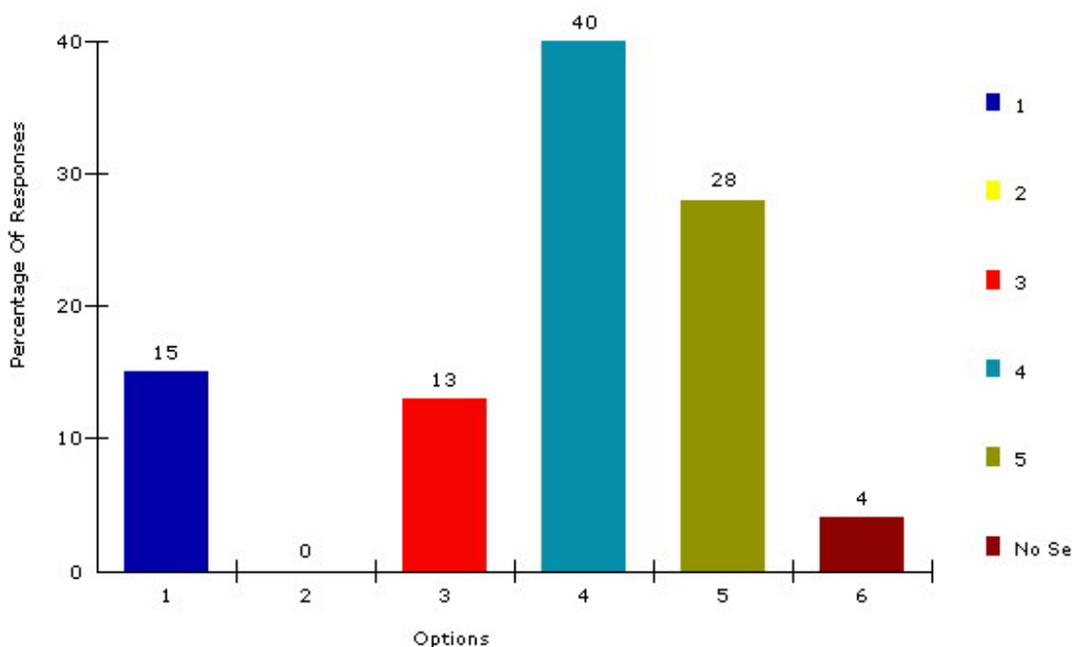
La polarización marca una tendencia positiva en la percepción, ya que la mayoría afirma tener dichas oportunidades. Es probable que quienes dicen percibir no tenerlas, lo hagan sobre la base de

supuestos o también porque algunos de ellos están recientemente vinculados a la planta y no conocen dichas oportunidades.

La Universidad en los estatutos docente, de catedráticos y ocasionales y en los organismos que administran y gestionan la carrera docente posee esquemas de estímulo permanente para la formación de sus profesores y promueve en las relaciones nacionales e internacionales espacios de formación y reconocimiento en todos los niveles de postgrado y en la producción académica a todos los maestros que laboran en la institución.

Gráfica 42 pregunta veintiuna

Q.3 43. Tienes oportunidad para desarrollar y mejorar tus capacidades de maestro/a.



Las valoraciones observadas en la gráfica de gradación de la intensidad de la respuesta es la siguiente: el 15% anota el valor 1, el

13% subrayan la ponderación 3, el 40% valora con 4, el 28% valora con 5.

En otros términos, la mayoría de los que respondieron afirmativamente ponderan en alto grado las oportunidades de mejoramiento de la labor docente en la Universidad.

11. Conclusiones de la investigación

11.1 Conclusiones sobre la perspectiva histórica, social y pedagógica de la profesión de maestro.

Respecto a la pregunta ¿Cómo se ha construido históricamente, en la sociedad colombiana, la caracterización de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro, la investigación realizada permite concluir lo siguiente:

A) Primera conclusión

Existen seis grandes etapas en la caracterización de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro en Colombia, las cuales están referenciadas por momentos de desarrollo estructuralmente distintos.

Estas etapas son:

1. El surgimiento de los enseñantes

En el contexto de la colonia española, en el cual la caracterización demarca el surgimiento del oficio de maestro, referenciado a la enseñanza de primeras letras; surge la intervención del Estado en la legitimación del saber que se enseña a través del título, entendido este como derecho legítimo de propiedad y elemento justificador del derecho del maestro a cobrar por enseñar.

La presión de la sociedad sobre el Estado, para que se cumpla el servicio de la enseñanza de una manera calificada la cual se convierte en un control del Estado sobre los conocimientos que se enseñan, hecho que genera la iniciación del carácter burocrático del oficio del maestro.

El Estado colonial asume la responsabilidad del pago de estipendio a maestros a su servicio, con lo cual lo transforma en funcionario público al servicio educativo, a través de la creación de escuelas para enseñanza.

El maestro ejerce no solo en forma oficial sino también en forma privada el servicio educativo, al atender en su casa grupos de estudiantes que pagan una pensión por la enseñanza.

La enseñanza del bachillerato pertenece a la Universidad y se somete a otros conceptos de docencia, que resultan de la Educación Superior o de los Colegios Mayores.

2. El perfeccionamiento del oficio de maestro por referencia al saber pedagógico y didáctico y la generación de normas de Estado con relación a la profesión.

En el contexto de la República de los Militares y la llamada Primera República, el oficio de maestro adquiere reconocimiento en el Estado democrático inicial, se desarrolla la instrucción pública, el maestro se ubica como responsable de la enseñanza y se propone la creación de Escuelas Normales para formarlo en el saber pedagógico y didáctico

El horizonte de la educación se amplía como un derecho democrático, el Estado financia la instrucción pública, define los contenidos y métodos de enseñanza, establece las leyes para el pago de maestros, reconoce el derecho que asiste al sector privado de generar procesos educativos a través de las asociaciones y ordena la enseñanza de maestros dando así al oficio un ascendiente a partir de su relación con un saber sistematizado.

3. La transformación del oficio en profesión durante la República de los liberales radicales

Durante la república de los liberales radicales se transforma el sistema educativo, se democratiza la escuela y se perfecciona el saber de los maestros, a través del fortalecimiento de las Escuelas Normales y de la convocatoria de la primera misión alemana.

Se legisla sobre la naturaleza del ejercicio de la profesión, se conoce la necesidad de la corporación del saber pedagógico, se sientan las bases de la investigación pedagógica y educativa y se hace público el conocimiento pedagógico por medio de la publicación de revistas, como “Escuela Normal” en la que se difunde el conocimiento pedagógico mundial.

Se integran las Ciencias Naturales a la Pedagogía y a las prácticas curriculares, y los maestros son formados para un ejercicio de nivel científico y tecnológico. Se identifica el carácter ideológico de la educación y se asume que los profesionales de la educación tienen responsabilidades éticas y morales y que cualquiera no puede ser maestro, que debe ser formado en la ciencia pedagógica.

4. La consolidación de la profesión de maestro en torno a la Regeneración y a la República de los conservadores.

La opción religiosa del Estado y la apertura y vinculación de instituciones religiosas al sector educativo fortalecen el proceso de corporativización del saber pedagógico, durante un período en el cual la escuela adquiere prestigio, y los maestros son aprestigiados con fines políticos.

Se realiza el Primer Congreso Pedagógico, se legisla sobre la profesión en materia salarial y se reconocen prestaciones sociales a los educadores al servicio del estado. Se reestructura el sector educativo nacional y se crea el Ministerio de Instrucción Pública e Higiene, que organiza el ejercicio de la profesión de maestro como una profesión burocrática. Se eleva el nivel de formación de los maestros con el Instituto Pedagógico Nacional, y se crean las primeras Facultades de Educación, dándole carácter universitario al saber pedagógico y haciendo semejante la formación de los maestros a la formación de profesionales de las llamadas profesiones liberales. Se fortalecen Escuelas Normales en todo el territorio nacional para la formación de los maestros.

5. Posicionamiento de la profesión de maestro en el ámbito de las profesiones existentes.

La opción reformista del Estado liberal, permite la formación de los primeros sindicatos de maestros y de la Federación Nacional de

Educadores; transforma el Instituto Pedagógico Nacional en Escuela Normal Superior y replica este tipo de instituciones en varias regiones, dándoles a éstas el verdadero carácter de centros de humanismo a nivel superior.

Se cierran las Facultades de Educación y se abren dos Universidades Pedagógicas; se legisla desde el Estado sobre la profesión, sobre la contratación de los profesionales de la educación y se jerarquiza a través del mismo escalafón la diferencia entre quienes son profesionales y quienes no lo son.

La escuela y el maestro se democratizan; el sistema educativo se perfecciona; se reconoce el título de maestro como título profesional; se amplía la formación universitaria de maestros en todo el territorio nacional; se organiza su educación inicial y continua, se desarrollan los posgrados en educación, se organizan las instituciones formadoras en un sistema de formación y crece el número de maestros. La reglamentación del ejercicio de la profesión, el control burocrático del Estado sobre los profesionales, se integra la profesión como parte de las políticas públicas; se vincula el saber del maestro como saber para el desarrollo económico y social; se establece la participación salarial de los mismos en la función pública y se reconoce un escalafón capaz de promover la carrera administrativa del maestro.

6. El neoliberalismo y la crisis de identidad en la profesión de maestro

Los últimos diez años han sido críticos para la profesión de maestro en Colombia por la tendencia del enfoque neoliberal del Estado a

reducir la profesión de maestro dentro de principios técnicos y tecnológicos, y a desconocer la corporatividad del saber pedagógico y de quienes poseen el título de maestro.

B) Segunda conclusión

El desarrollo de la profesión de maestro en Colombia ha avanzado simultáneamente con la importancia y significación que ha tenido la educación para el desarrollo nacional. Esto es, en primer lugar, y de manera incipiente, surge la estructura del oficio de maestro en el ámbito de la colonia, al servicio de los intereses de la Corona española y permanece sin mayores transformaciones durante el período de la independencia.

Una vez que terminan las guerras de independencia y se inicia el proceso de conformación como república, se posiciona la educación como servidora de la Independencia y creadora de una nueva cultura republicana, y el maestro ve crecer su reconocimiento, el cual se transforma en un oficio de mayor significación por su relación con el saber pedagógico, para luego pasar a ser un saber sistematizado, reconocible como diferente, y transpuesto a las dinámicas curriculares de formación, saliéndose así del ámbito de lo empírico, del saber instrumental y pasando a niveles más altos de reflexión, del saber conceptual y crítico en estructuras corporativas, articuladas a instituciones educativas en las cuales se forman.

Una vez consolidada la República, se percibe con claridad cómo el oficio de maestro vive las tensiones de las ideologías liberal y

conservadora y una cierta tendencia conciliadora de los dos enfoques reconoce la importancia de su aporte en el ámbito de las profesiones, y propugna por ubicarla en ese contexto, garantizando el desarrollo de la laboralidad en el ámbito de las normas que consolidan su vinculación a procesos de desarrollo político y social.

C) Tercera conclusión

La transformación del oficio de maestro en profesión está, primero que todo, relacionada con el desarrollo de la profesionalidad, en cuanto ésta expresa las expectativas y demandas que la sociedad tiene sobre la profesión de maestro. Se percibe en el trayecto histórico analizado que las transformaciones del maestro y de su práctica están íntimamente relacionadas con las manifestaciones de valor social que adquiere el conocimiento y la cultura. Estas presiones implican al Estado, y por tanto a la normatividad, para realizar inversiones en el desarrollo de la profesión y para ampliar las condiciones de su reconocimiento oficial, dando estabilidad laboral al maestro como profesional en el ámbito de las llamadas profesiones burocráticas.

D) Cuarta conclusión

La laboralidad aparece como un factor claro y distinto de la profesionalidad, una vez que el país logra desarrollos importantes en lo político y lo económico, y el conocimiento se transforma de factor cultural en un factor estratégico de desarrollo, objeto de análisis y de seguimiento del Estado en función de la competitividad y la sostenibilidad del desarrollo nacional.

E) Quinta conclusión

La defensa de la profesión de maestro toca necesariamente con la valoración y la significación cultural de la profesionalidad por parte de la sociedad y su transformación en reconocimiento en el ámbito de la laboralidad mediante la cual, en forma concreta, se propende por el desarrollo de los profesionales de manera integral.

El vacío social de reconocimiento, históricamente, y su desconocimiento laboral provocan recesos en el desarrollo de la profesión y ocultan manejos interesados, cuyo costo apunta al deterioro del sector educativo y de las prácticas de la educación con la consecuente pérdida de la excelencia indispensable hoy para competir en las sociedades del conocimiento y para superar el conflicto social y la guerra que nos afecta.

11.2 Estudio de caso sobre la Universidad Pedagógica Nacional

Respecto a la cuestión ¿qué grado de percepción se tiene de la profesión, de la profesionalidad y de la laboralidad del maestro en la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional?, la investigación realizada permite concluir:

A) Primera conclusión sobre la profesión de maestro

1. La mayoría de los profesores respondió que la profesión no es suficientemente valorada por el Estado y la sociedad, con lo cual

señalan un vacío político y social respecto a la valoración de los maestros.

2. Una mayoría importante de maestros percibe que el maestro no está siendo reconocido económicamente de acuerdo a su labor social, pone en evidencia la comprensión que tienen los maestros egresados de la Universidad respecto al tipo de valoración económica que otorga la sociedad colombiana y el Estado a los maestros, y muestra la coherencia con la afirmación anterior respecto a la poca valoración que el Estado y la sociedad hacen de la profesión.

3. Señalan los maestros cómo el desconocimiento económico de su labor social tiene que ver con la manera cómo el Estado pondera salarialmente su función y desconoce el esfuerzo de educación inicial, de postgrado y continuada, que es exigida para el cumplimiento de su servicio a la educación, otorgándole al salario solamente el esquema de remuneración y de protección social que da al resto de funcionarios públicos.

De este estudio se puede inferir, que para los maestros egresados de la Universidad Pedagógica que actualmente forma a las nuevas generaciones de maestros, la valoración que se le da desde la sociedad a la profesión de maestro, en comparación con otras profesiones, es muy baja.

Es evidente que el cambio en el modelo de escalafón optado por el gobierno en el año 2002 hace más crítica la situación de desconocimiento por pretender darle a los maestros en el marco mismo de su carrera pública, la calificación de cuerpo no deliberante,

al establecer una estructura, como ya se ha dicho, en la cual predomina la evaluación por parte del Estado para los respectivos ascensos y la imposibilidad de promoverse sin que los niveles más altos se hayan modificado, o bien por retiros de pensionados o bien por la muerte de algunos de los maestros escalafonados.

Como ya se dijo, una valoración económica en los esquemas salariales graba en forma directa la expectativa de los jóvenes y sus preferencias para formarse profesionalmente, pues están económicamente referidas a la capacidad que tiene el ejercicio profesional de retornar la inversión realizada en los estudios preparatorios para ejercerla.

Una profesión que se percibe mal remunerada por los maestros que forman a los maestros, implica una desmotivación sistemática sobre la razón de ser de los esfuerzos laborales, en cuanto generadores de bienestar para los nuevos profesionales.

Igualmente, podemos concluir que para los profesores de la Universidad, egresados de la misma, no existe una posición única respecto a si hay o no una relación entre el prestigio del maestro y el trabajo que realiza y que el ejercicio de la profesión de maestro se ha hecho cada vez más peligroso, por el impacto de la violencia sobre las instituciones educativas y en las poblaciones que los maestros atienden. La muerte, desaparición forzada y desplazamiento de maestros pesan en forma directa sobre la apreciación que los profesores tienen respecto a lo difícil que resulta ejercer la profesión.

En síntesis, podemos afirmar como conclusión del estudio de caso respecto a la profesión de maestro, que la profesión no es valorada suficientemente por el Estado y la sociedad, el maestro no está siendo reconocido económicamente en forma suficiente por su labor social, el estatus social del maestro con relación al de otros profesionales no está justamente reconocido y que esto produce un malestar generalizado en el colectivo de maestros que pone en evidencia una profesión en crisis.

Aunque hay una consideración importante sobre la sensibilidad del maestro respecto a problemas sociales, una proporción del grupo de encuestados no acepta que esta sensibilidad sea muy fuerte. Esto, en cierta medida, constata un desdibujamiento de la imagen del docente como apóstol, que nuestra sociedad ha tenido como tradicional, y que dado entre los docentes de la Universidad Pedagógica, indicaría de modo un tanto sumario, una conciencia normativa de los límites de la acción del maestro.

B) Segunda conclusión: profesionalidad del maestro

Del estudio de caso respecto a la profesionalidad se concluye que la Universidad Pedagógica ha preparado adecuadamente para desarrollar su función formadora, que las metodologías adquiridas son oportunas y apoyan el desempeño de la labor de los profesionales formados y que allí se gesta la necesidad de continuar formándose a lo largo del tiempo para poder responder adecuadamente a las demandas sociales, igual que reconocen los encuestados que están dispuestos a crear y renovar los conocimientos en forma continua, que fortalecieron sus conocimientos pedagógicos, y que el maestro ha

de rehacer su conocimiento para perfeccionar el ámbito de su profesionalidad, así como estar dispuestos a reconocer y a desarrollar nuevas propuestas educativas que se pueden impulsar desde la misma Universidad.

En este sentido, podemos concluir que la percepción sobre la profesionalidad en la Universidad corresponde a un nivel alto y que valoran significativamente cómo la profesionalidad se articula en su ambiente formal.

C) Tercera conclusión: laboralidad

Respecto a la laboralidad podemos concluir del estudio de caso que existe una amplia satisfacción de los maestros, aunque sienten que los medios materiales de que disponen son insuficientes para el ejercicio profesional; en ese mismo sentido es necesario revisar los medios didácticos de que disponen para poder desarrollar con calidad su profesión y consideran que en general las satisfacciones sobre los ámbitos de la laboralidad deben mejorarse en la Universidad Pedagógica Nacional, esto es, debe ocuparse la Universidad de mejores salarios, mejores condiciones físicas, pedagógicas y didácticas, mejor infraestructura y recursos para el desarrollo idóneo de la profesión de maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, P. (ed) (2005). *La percepción que tienen los colombianos sobre la ciencia y la tecnología*. Bogotá: Colciencias.

ALDANA, E. (1997). *La reforma educativa en Colombia. Desafíos y perspectivas*. Bogotá: Preal/Ser.

ÁLVAREZ, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio.

AUSSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BÁEZ, M. (2004). Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja, UPTC, N° 6, pp. 179ss.

BRAVO, N. (1997). *Pedagogía Problemática*. Bogotá: CAB.

CALVO, G.; RENDÓN, D.; ROJAS, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- CASTILLO, E.; CORTES, J.; RIVAS, A.; VILLADIEGO, A. (2000) “El maestro colombiano: fábula y moralejas de una profesión”. En: *Revista Texto y Contexto*, N 37. Bogotá: Universidad de los Andes
- CAYCEDO, J.M. (1931). *El combate por la fe y por la iglesia. Cartas pastorales*. Medellín: Bedout.
- CEPAL (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- CORREDOR, C. (1990). *Los límites de la modernización*. Bogotá: Cineo.
- CORREDOR, C. (1990). *Modernismo sin modernidad*. Bogotá: Cineo.
- DE TEZANOS, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. CIID.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- DÍAZ, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- DURKHEIM, E. (1996). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- ESCOLANO, A. (1978). *Epistemología y educación*. Salamanca: Sigüeme.

- FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. París: Alianza/UNESCO.
- FERNÁNDEZ, E. (2002). A la busca de un modelo profesional para la docencia: liberal, burocrático o democrático. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25. Madrid: OEI.
- FERRY, G. (1991). *El Proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- FLORES, O. (1998). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc. Graw Hill.
- FORM, W. (1976). “Ocupaciones, profesiones y carreras”. En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, volumen 7*, David L. Sills (ed). Madrid: Aguilar, pp. 408-416.
- GARDNER, H. (1997). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HELG, A. (1984). *La educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HERRERA, M. (2000). “La historia de la formación de profesores en Colombia: a la búsqueda de una identidad profesional”. En: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*. Bogotá: Universidad Nacional de San Luis, Argentina, Universidad Pedagógica Nacional. pp. 99-118

_____. (2003) “La educación y la cultura como misión del maestro”. En: *Encuentro Internacional el Desarrollo Profesional de los Docentes en América Latina*. Perú: Preeduca-GTZ. Pp. 1-18.

HERRERA, M. y LOW, C. (1994) *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: el caso de la Escuela Normal superior: una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

IAÑEZ, E.; SANCHEZ, J. *Una aproximación a los estudios de Ciencia-tecnología-sociedad (CTS)*, en: www.ugr.es/iañez/Biotecnología

IBARRA, O. (2004). “Relaciones entre ciencia, educación y sociedad en la formación de los educadores: aportes para el debate”. En: *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. p. I-VI. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

_____. (2003). La educación y la cultura como misión del maestro. En: *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Memorias del encuentro internacional: el desarrollo profesional de los docentes en América Latina*. Lima: PROEDUCA-GTZ.

_____. (1999). “La profesionalidad del educador”. En: *Revista Universidad de la Salle*, Bogotá: UNISALLE. Pp.51-61.

_____. (2001). “La dignificación de la profesión del maestro retos de hoy”. En: *Actualidades pedagógicas*. No. 40. Bogotá: UNISALLE. Pp. 21-47.

IBARRA, O.; SALINAS, M.; OCHOA, M.; CASTRILLON, G.; BLANCO, R. (2000). *La formación de maestros: elementos para el debate*. Bogotá: MEN

ICFES (1999). *Por una sociedad del conocimiento*. Bogotá: Colombia Nación Educadora.

JARAMILLO, J. (1989). "La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1934". En: *Nueva Historia de Colombia, Vol. IV*. Bogotá: Planeta.

JIMÉNEZ, A y FIGUEROA, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

KANT, I. (2004). *Tratado de Pedagogía*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

LUCIO, R. y SERRANO, M. (1992). *La educación superior, tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Universidad Nacional/IEPRI.

MARTÍNEZ, A; NOGUERA, C; CASTRO, J. (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

MARTÍNEZ, A. et al. (1999). *Maestro escuela y vida cotidiana en Santa Fe Colonial*. Bogotá: SOCOLPE.

_____. (2003). *Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: UPN-Magisterio.

MAYOR, A. (1997). *Cabezas duras y dedos inteligentes*. Bogotá: Colcultura.

MELO, J.; BEJARANO, J. (1989). *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta.

MOLANO, A.; VERA, C. (1982). *Evolución de la política educativa en el Siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). (1998) *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Bogotá: Enlace Editores Ltda.

_____(1979). Decreto 2277 de 1979

_____Decreto 1278 de 2001

_____ (1979)Decreto 2277 de 1979.

_____ (1998) decreto 272 de 1998.

_____ (1998) decreto 3012 de 1998.

_____ (2001). Decreto 1278 de 2001.

_____ (2004). Decreto 3238 de 2004

_____ (2004) Decreto 42 55 de 2004

MIRANDA, Fray Antonio. *Plan para la creación de una escuela en Ubaté*. Bogotá: Fondo Colegios, Tomo III; Folio 812.

MOLANO, A. y VERA, C. (1982). *Evolución de la Política Educativa en el siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.

MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/UNESCO.

OCAMPO, J. (2001). Los orígenes oficiales de las universidades republicanas en la Gran Colombia 1826-1830. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Pereira: Editorial Botero Gómez. Números 3 y 4, pp. 27-44

ORICOECHEA, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia*. Bogotá: TM Editores/IEPRI.

OROZCO, L.E. (1999). *La formación integral, mito y realidad*. Bogotá: Uniandes.

PARRA, R. (1982). "La profesión de Maestro y el desarrollo Nacional".
En: *Revista Proyecciones Educativas*. Bogotá: Ministerio de
Educación Nacional.

_____. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés

PERKINS, H. (1987). "The academic profession en the United
Kingdom". En: BURTON R. C: (ed). *Academic profession nacional
disciplinary and institutional settings, berkely*. Los
Angeles/Londres: The University California Press.

PIAGET, J. (1970) *Estructuralismo y Psicología*. Buenos Aires: Nueva
Visión.

PREAL (2004). *Programa de promoción de la reforma educativa en
América Latina y el Caribe. Construcción de la profesión docente
en América latina*. Santiago de Chile: CINDE.

PUIGGROS, A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el
imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

QUICENO, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*.
Colección Pedagogía e historia. Bogotá: Universidad Pedagógica
Nacional. Ed. Magisterio.

- RAUSCH, J. (1993). *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Caro y Cuervo.
- RESTREPO, B. (1983). Las Facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. *Revista Estudios Educativos*, N° 18. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SAENZ, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. (1998). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SALDARRIAGA, O. (2003). *Del oficio del maestro*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Editorial Magisterio/Universidad Pedagógica Nacional, Segunda edición.
- SAVATER, F. (1988). *Ética como amor propio*. Madrid: Mondadori.
- SHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SILVA, R. (1989). "La educación en Colombia. 1880-1930". En: *Nueva Historia de Colombia, vol. IV*. Bogotá: Editorial Planeta
- SOTO, D. (1998). "Estudio introductorio: las universidades y colegios mayores del Virreinato de la Nueva Granada". En: Soto, D. *Historia de la Universidad Colombiana. Tomo I*. Tunja: UPTC. pp. 19-45.

URICOECHEA, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia. Historia estructura y procesos*. Santa Fe de Bogotá: TM Editores/IEPRI (UN).

VIGOTSKI, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva*, vol. II, México/Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Seg. Edición.

WEINBERG, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: AZ Ed.

ZULUAGA, O. ECHEVERRI, A.; MARTÍNEZ, A.; QUICENO, H.; SAENZ, J. ; ÁLVAREZ A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ZULUAGA, O.; OSORIO D.; ARISTIZÁBAL, M. (compiladores). (1998). *Disposiciones legales sobre instrucción pública en Bogotá, 1832-1858*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Santa fe de Bogotá.

12. Anexos

12.1 Instrumento de Medición

Cuadro de caracterización de la muestra

DATOS PERSONALES								
A	EDAD (AÑOS)		%	F	NIVEL DE ENSEÑANZA	ED. PREESCOLAR		
	Entre 18 y 21		0					
	Entre 21 y 25		2					
	Entre 25 y 30		13					
	Entre 30 y 35		4					
	Entre 35 y 40		32					
Mayor a 40 años		49						
B	GÉNERO	Masculino	62 %	G	TÍTULO MÁS ALTO	ED. BÁSICA PRIMARIA		
		Femenino	38 %			ED. BÁSICA SECUNDARIA		
C	CENTRO DE TRABAJO	Público	10 %			ED. MEDIA		
		Privado	0%				ED. UNIVERSITARIA	100 %
D	ZONA	Urbana	98 %				LICENCIATURA	15 %
		Rural	2%					ESPECIALIZACIÓN
E	ESTRATO SOCIOECONÓMICO	1	0%	MAESTRÍA	53 %			
		2	4%		DOCTORADO			2%
		3	55 %			TUS OBSERVACIONES		
		4	38 %					
		5	2%					
		6	0%					

12.2 Cuestiones asociadas a la Variable 1 Profesión (porcentaje %)

N°	CUESTIÓN	ESCALA DE VALORACIÓN							
		NO SÉ %	NO %	SÍ %	(+) 5 %	4 %	3 %	2 %	(-) 1 %
01P	CREES QUE LA PROFESIÓN DE MAESTRO/A ES VALORADA SUFICIENTEMENTE POR EL ESTADO Y LA SOCIEDAD	0	60	40	4	14	18	5	59
02P	PIENSAS QUE EL/LA MAESTRO/A ESTÁ SIENDO RECONOCIDO/A ECONÓMICAMENTE DE ACUERDO A SU LABOR SOCIAL	0	74	26	0	7	11	7	75
03P	OPINAS QUE EL ESTATUS SOCIAL DEL/ DE LA MAESTRO/A CON RELACIÓN AL DE OTROS PROFESIONALES ESTÁ JUSTAMENTE RECONOCIDO	0	55	45	2	14	25	5	55
04P	CREES QUE EL PRESTIGIO DEL/ DE LA MAESTRO/A ESTÁ EN RELACIÓN CON EL TRABAJO QUE REALIZA	4	32	64	18	16	23	7	32
05P	CREES QUE LA PROFESIÓN DE MAESTRO/A ES UNA TAREA FÁCIL	2	91	7	0	0	7	0	91
06P	CONSIDERAS QUE EXISTE UN MALESTAR GENERALIZADO EN EL COLECTIVO DE MAESTROS/AS	11	23	66	9	31	23	2	23
07P	PIENSAS QUE EXISTE SENSIBILIDAD EN LOS/LAS MAESTROS/AS RESPECTO A LOS PROBLEMAS SOCIALES	6	13	81	27	27	20	7	14

12.3 Cuestiones asociadas a la Variable 2 Profesionalidad

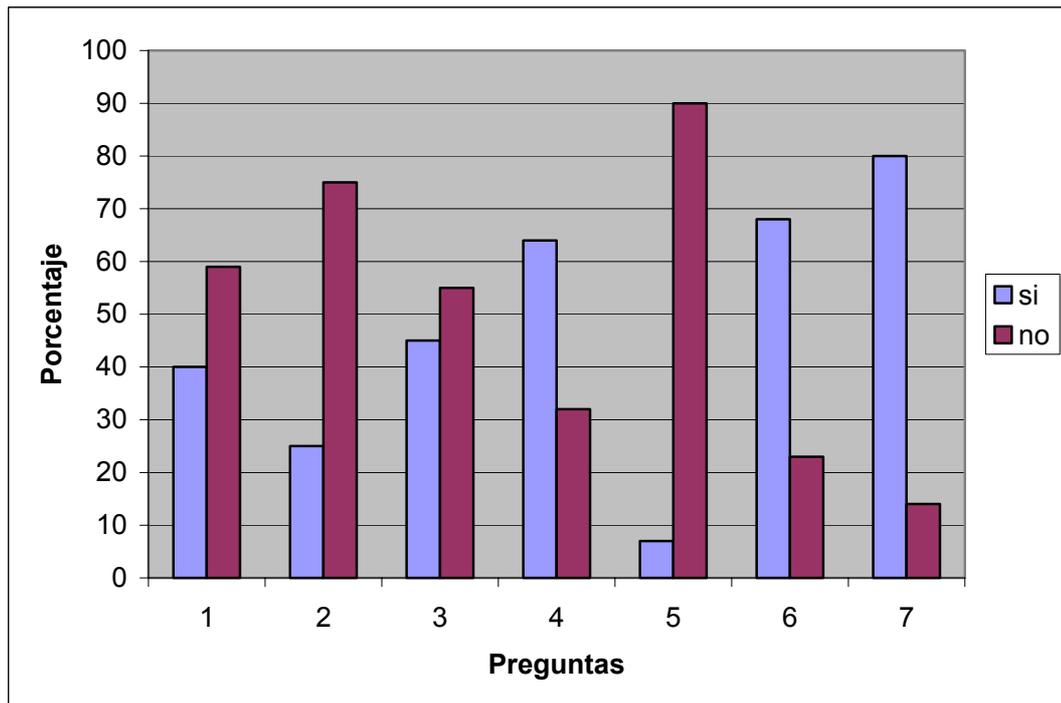
N°	CUESTIÓN	ESCALA DE VALORACIÓN							
		NO SÉ %	NO %	SÍ %	(+) 5 %	4 %	3 %	2 %	(-) 1 %
08PR	CONSIDERAS QUE LA UPN TE PREPARÓ ADECUADAMENTE PARA DESARROLLAR TU FUNCIÓN DE FORMADOR/A	2	11	87	23	53	11	0	11
09PR	CREES QUE LAS METODOLOGÍAS ADQUIRIDAS SON LAS OPORTUNAS Y PRECISADAS EN TU LABOR DE FORMADOR/A	2	18	80	11	46	21	2	18
10PR	SENTISTE EN LA UPN LA NECESIDAD DE CONTINUAR FORMÁNDOTE A LO LARGO DEL TIEMPO	2	9	89	44	27	16	0	9
11PR	ESTÁS DISPUESTO/A A INNOVAR, CREAR Y RENOVAR TUS CONOCIMIENTOS DE FORMA CONTINUA	0	2	98	62	28	8	0	2
12PR	DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN EN LA UPN SE FORTALECIERON TUS CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS CON CALIDAD	5	20	75	27	28	20	0	20

13PR	CREES QUE EL/LA MAESTRO/A HA DE REHACER SUS CONOCIMIENTOS Y REFLEXIONAR SOBRE SU TRABAJO	5	0	95	60	30	5	0	0
14PR	PARTICIPAS EN PROYECTOS DE RENOVACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS	0	11	89	50	37	2	0	11

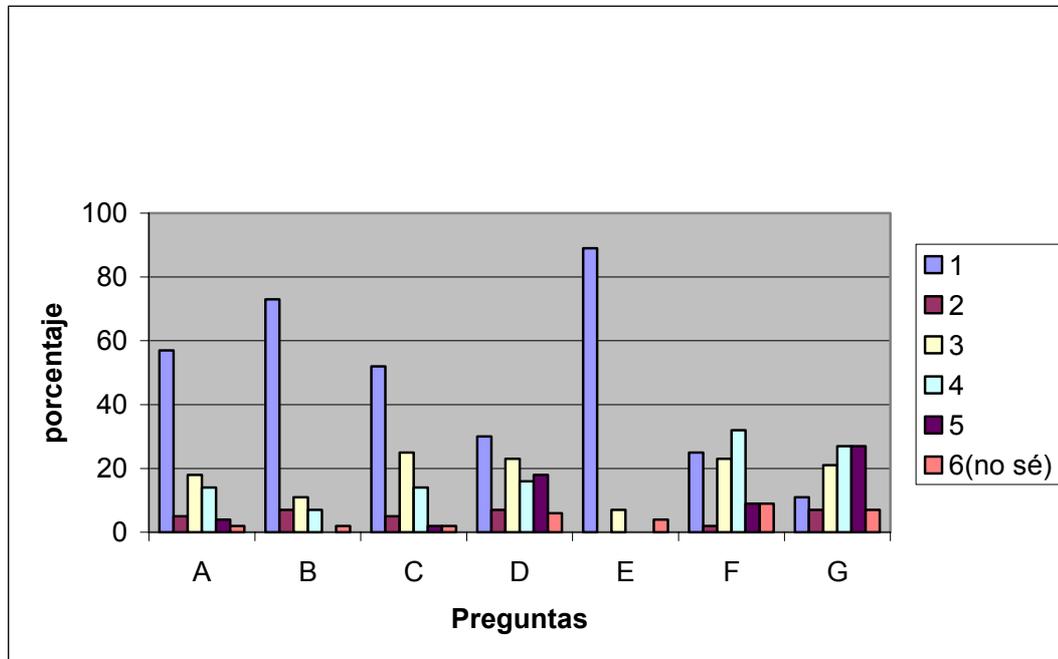
12.4 Cuestiones asociadas a la Variable 3 Laboralidad

N°	CUESTIÓN	ESCALA DE VALORACIÓN							
		NO SE %	NO %	SÍ %	(+) 5 %	4 %	3 %	2 %	(-) 1 %
15LA	ESTÁS SATISFECHO/A CON EL TRABAJO DE MAESTRO	5	11	84	55	22	7	0	11
16LA	CREES QUE LA INFRAESTRUCTURA Y LOS MEDIOS MATERIALES DE QUE DISPONES PARA DESARROLLAR EL TRABAJO SON LOS NECESARIOS Y ADECUADOS	2	52	46	2	28	16	0	52
17LA	LOS MEDIOS DIDÁCTICOS DE QUE DISPONES SON LOS NECESARIOS Y SUFICIENTES PARA DESARROLLAR TU LABOR CON CALIDAD	2	57	41	0	28	11	2	57
18LA	CREES QUE EL ESTADO Y LA SOCIEDAD RECONOCEN Y VALORAN EL ESFUERZO EN EL DESEMPEÑO DE/ DE LA MAESTRO/A	0	64	36	0	14	20	2	64
19LA	PIENSAS QUE EL ESTADO Y LA SOCIEDAD TIENEN ALGÚN INTERÉS POR LA SITUACIÓN LABORAL DEL/ DE LA MAESTRO/A	9	55	36	0	5	20	11	55
20LA	LA CALIDAD DEL TRABAJO HECHO POR LA UNIDAD DE SERVICIO TE PARECE QUE ES	57	2	41	7	16	9	9	2
21LA	TIENES OPORTUNIDAD PARA DESARROLLAR Y MEJORAR TUS CAPACIDADES DE MAESTRO/A	2	18	80	25	41	14	0	18

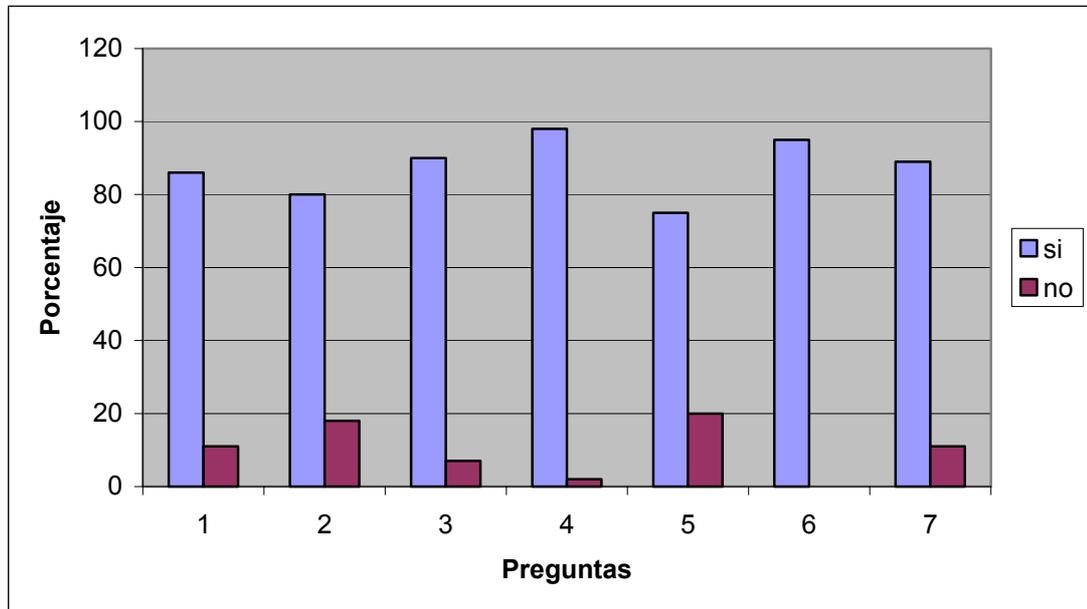
12.5 Distribución porcentual de las respuestas de los encuestados a las preguntas de la variable profesión. Universidad Pedagógica Nacional



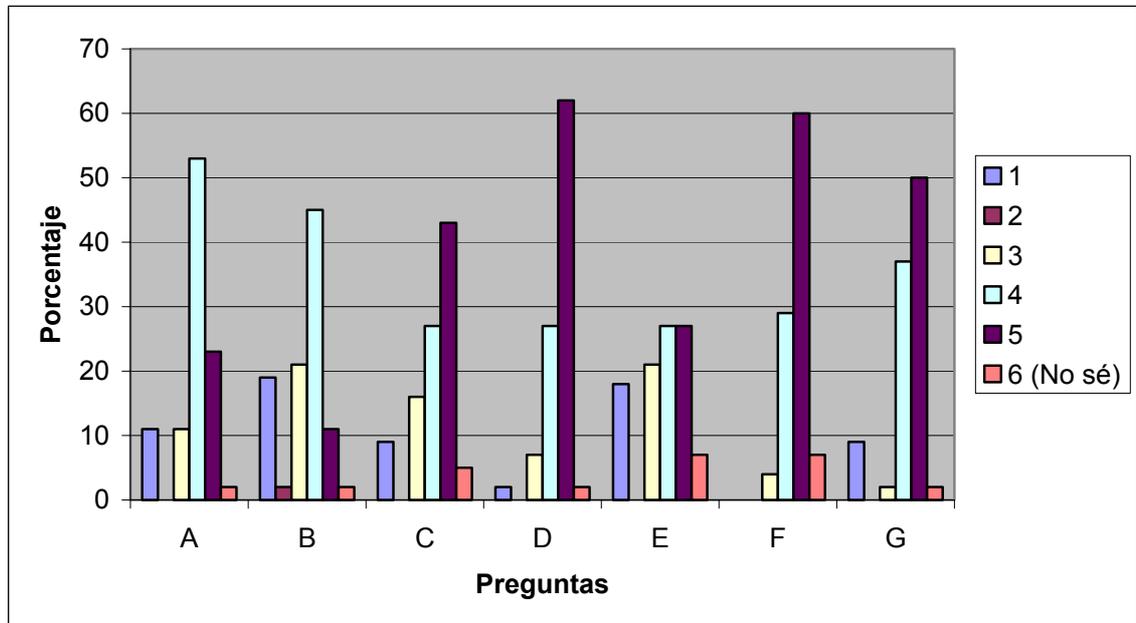
12.6 Variación porcentual según la escala de valoración dada a las respuestas acerca de la variable profesión. Universidad Pedagógica Nacional



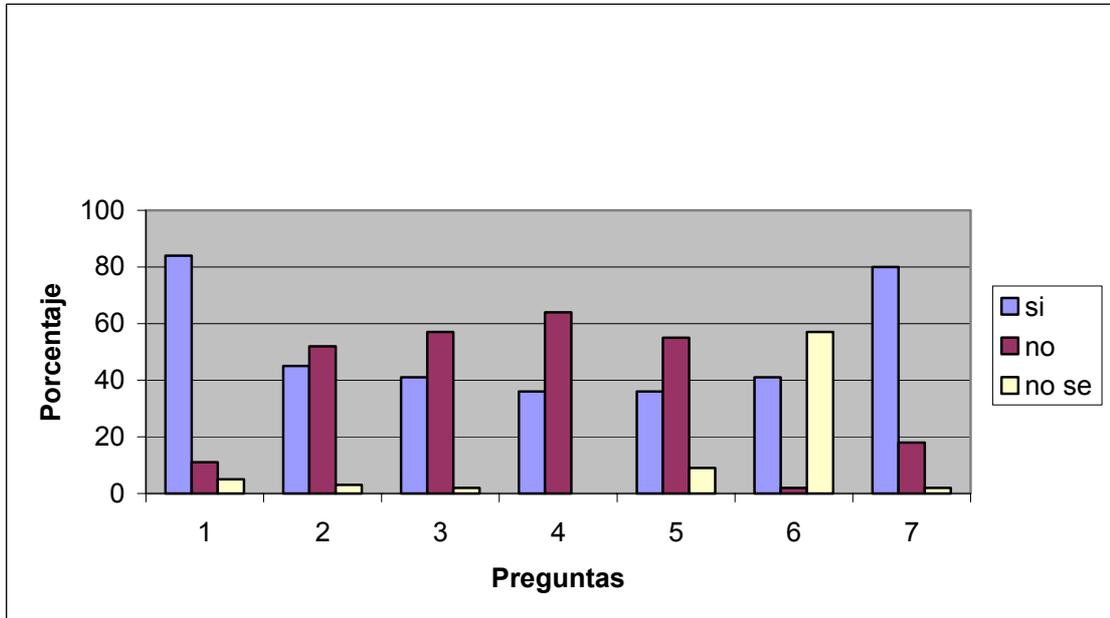
12.7 Distribución porcentual de las respuestas de los encuestados a las preguntas de la categoría profesionalidad. Universidad Pedagógica Nacional



12.8 Variación porcentual según la escala de valoración dada a las respuestas acerca de la profesionalidad. Universidad Pedagógica Nacional



12.9 Distribución porcentual de las respuestas de los encuestados a las preguntas de la variable laboralidad. Universidad Pedagógica Nacional



12.10 Variación porcentual según la escala de valoración dada a las respuestas acerca de la laboralidad. Universidad Pedagógica Nacional

