

Quiénes son los maestros

Cincuenta años de práctica pedagógica en Bogotá

Alejandro Álvarez Gallego*

A partir de las historias de vida que han escrito 61 maestros y maestras vinculados al proyecto “El puente está quebrado”, realizado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en convenio con la Secretaría de Educación y el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) durante 2011, se han encontrado una serie de elementos que se destacan para entender el lugar que ocupan las biografías pedagógicas en la historia de la educación y la pedagogía de Bogotá.

Se ha trabajado con historias escritas en diversos géneros; maestros y maestras noveles que relatan la historia de maestros antiguos, autobiografías de maestros antiguos y noveles, unas más extensas, otras más cortas. Los formatos son muy diferentes. En dichos relatos se encuentra el testimonio de un oficio que se ha constituido en relación con múltiples fenómenos sociales y culturales, no homogéneos y cuyo ejercicio tiene igualmente muchos matices, diferencias, e incluso fracturas, esto es, expresiones no consistentes, contradictorias, en cada uno y sobre todo entre ellos.

Tales diferencias no constituyen un obstáculo para leer lo que significa ser maestro y maestra en Bogotá hoy, o lo que ha significado en la historia reciente de la educación el ejercicio de este oficio. Al contrario, se constituye en una oportunidad para ilustrar la complejidad del asunto. Las muy diversas maneras cómo unas personas de diversas procedencias deciden dedicarse a esta tarea, los diferentes tipos de formación que recibieron, los avatares tan distintos que han vivido en su historia laboral, las maneras de comprender su trabajo, las experiencias que han tenido, las vivencias múltiples y los relatos sobre la escuela con tantas tonalidades, todo esto muestra que no es posible pensar en *un modo* de ser maestro hoy en Bogotá.

* Asesor. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

La ciudad misma es compleja, diversa y múltiple, por esa razón mal se podría intentar encontrar las constantes o las regularidades en unas historias fragmentadas, no por su escritura, sino por las vivencias relatadas, sobre todo cuando se cruzan con esta ciudad infinita.

Lo que se ha hallado es una riqueza muy grande que no se puede siquiera asir y menos describir como si se tratara de algo esencial cuya naturaleza fuera describable, a riesgo de perder lo que le es más valioso y lo que constituye la profesión: su multiplicidad. Por esa razón, ante la fuerza de la diferencia se renuncia a encontrar estadísticas o tendencias, a sacar promedios, a establecer regularidades o generalidades. Y esto no solo es una opción teórica o metodológica, sino una postura ética, pues dichas historias se cruzan con las de miles de niños, jóvenes y comunidades, con procesos que no solo son educativos o pedagógicos, sino con tramas que hablan de la vida y las opciones que se tienen hoy para enfrentar las preguntas por la ciudad, la convivencia y la viabilidad de lo que se hace como profesionales, intelectuales y ciudadanos.

Por esta razón se decide no buscar lo universal o lo común, sino reconocer lo múltiple. No se ha hecho un ejercicio de interpretación ni se va a deducir algo que pueda ser válido para sacar conclusiones sobre preguntas generales, tan solo se muestra la diversidad como un dato que puede ser valioso en sí mismo. Si hubiera algo común tal vez sería la multiplicidad, eso sería lo único que se puede por ahora decir sobre la pregunta por lo que significa ser maestro o maestra en Bogotá y por lo que representan las historias de vida en la historia de la pedagogía de esta ciudad.

Los relatos de las historias de vida que se conocen son pliegues de pliegues; ellas se abren en cada párrafo a mundos que se conectan más o menos caprichosamente, entre el azar y la necesidad, con realidades cuyas procedencias son extrañas, novedosas, sorprendentes. No se podía entonces buscar secuencias en cada historia, a riesgo de aburrir la mirada buscando la coherencia que no aparece, más bien se toman las referencias de los pliegues que se asociaban entre sí, de diferentes historias, para ponerlos unos sobre otros y dejarlos que dibujaran entre ellos sus propios mapas con fronteras tan caprichosas como la afinidad de los pliegues mismos. Se han fragmentado las historias tratando de ser lo más respetuosos posible de aquello que se encontraba asociable. En lo metodológico se trabajó como el cirujano, diseccionando, para luego coser, de manera que las costuras no revelaran nuestros sesgos; intento tal vez frustrado, como el de todo cirujano que al final de la operación le dice al aturdido paciente: ¡Qué costura hermosa!

El resultado pudo ser otro, pero para quien hizo este trabajo de segmentación, emergieron dos planos: el primero responde a la pregunta por el modo cómo se hace un maestro. Se encuentran tres vectores que se cruzan para configurar dicho plano: (1) se refiere a las difíciles condiciones familiares en las que transcurre su infancia y los esfuerzos que tuvieron que hacer para “salir adelante”, es *la metáfora del ascenso social*; (2) se habla de aquellas condiciones en las que una vocación se encontró con sus vidas, *procedencias de una vocación*; (3) la trashumancia constituyente, *un oficio nómada* en su interior. Tres vectores que debieron ser cuatro; el cuarto es un capítulo aparte que por su importancia ameritaba una lectura especializada: sus procesos de formación.

El segundo plano habla de la práctica pedagógica en Bogotá reconstruida a partir de las experiencias narradas por los maestros y las maestras. En el primer vector *habla el deseo*, aquello que tiene prioridad en las historias cuando de hacer propuestas pedagógicas se trata. En el segundo vector, las afinidades entre uno y otro testimonio sirvieron para buscar resonancias en una historia más amplia de las instituciones, las políticas y los actores sociales de la educación. En este particular se identificó la historia de la práctica pedagógica bogotana en cuatro momentos diferentes, con sus quiebres y sus continuidades que el lector descifrá.

Se insiste: no hay secuencias. No puede verse relación entre un plano y otro, ni siquiera entre los vectores de un mismo plano. Se hace una invitación a ver solo imágenes sin forzar puentes inexistentes. Al final se obtuvo un diagrama en dos planos, cada uno de ellos con sus vectores:



Plano 1. Cómo se hace un maestro

La metáfora del ascenso social

Vector (1). *La metáfora del ascenso social*

Procedencias de una vocación

Vector (2). *Procedencias de una vocación*

Un oficio nómada en su interior

Vector (3). *Un oficio nómada en su interior*

La práctica pedagógica en Bogotá

Plano 2. *La práctica pedagógica en Bogotá*

Habla de deseo

Vector (1). *Habla el deseo*

Hace más de **30 años**

Hace más de **20 años**

*Cuatro modos
de hacer
Pedagogía*

Hace más de **10 años**

... La última **década**

Vector (2). *Cuatro modos de hacer pedagogía*



Gráfico 2.1 Los planos que constituyen a los maestros

El plano 1 se ve atravesado por el plano 2, porque finalmente la práctica pedagógica que va desde el deseo hasta los modos en que la pedagogía se configura, según el momento histórico, es también constituyente de la subjetividad del maestro.

En esta composición las historias de vida no solo se fracturaron, sino que perdieron la identidad y la posibilidad de reconocer un sujeto autor de su propio relato. Los 61 maestros que escribieron sus historias de vida se reconocerán en unos vectores y no en otros, porque ninguno da cuenta de su historia completa.

Dos terceras partes de las historias son sobre mujeres o escritas por mujeres. Sin embargo no nos detuvimos en este asunto, simplemente se dejó que lo singular hable en su género. Sin duda esto marca diferencias que el lector podrá descubrir.

Algunas de las afirmaciones que se hacen están reforzadas con alguna cita textual para darle vida al argumento. Podrían ponerse muchas citas, las escogidas no tienen ninguna representatividad; son simplemente ayudas visuales. Los números que aparecen al final remiten al nombre del maestro autor del relato de donde se extrajo (anexo 1).

Plano 1. Cómo se hace un maestro

Vector (1): la metáfora del ascenso social

Los primeros recuerdos de algunos maestros y maestras cuando escriben su historia o hablan de ella refieren paisajes rurales, lugares tranquilos con

ríos, valles, montañas y llanuras, en ellos transcurren infancias llenas de aventuras e inocentes travesuras. En lo geográfico proceden de sitios muy diversos, a veces alejados de Bogotá (Antioquia, Arauca, Boyacá, Chocó, Meta, Quindío, Santander).

El contexto que dibujan en sus escritos es el de familias campesinas, constituidas por padres rudos, trabajadores y con claros valores morales de tipo patriarcal, católicos y seguidores de prácticas y rituales religiosos que han guardado en su memoria. Se refieren también a una infancia ligada a labores agrícolas, pecuarias y domésticas, con privaciones y en algunos casos sufrimientos debido a los escasos recursos y a la cantidad de hijos en una sola familia; permanecer en la escuela era un logro que se conseguía muchas veces gracias a la importancia que le daban los adultos al estudio:

[...] nosotros siempre fuimos los más pobres de la gran familia, no teníamos lujos, ni ropa elegante, por el contrario vestíamos muy sencillito con vestidos iguales para las cuatro hermanitas hechos por mi madre en una vieja máquina de coser con la que se ganaba la vida de soltera, y a mis tres hermanitos también los uniformaban pues era más barato comprar al por mayor.

[...] Mi padre nos apoyó económicamente hasta el bachillerato porque aunque él pensaba que la mejor herramienta para defendernos en la vida era el estudio no podía asumir los costos universitarios de unos y dejar sin estudio a los otros (3)¹.

Aunque sus padres en ocasiones no eran letrados, o habían alcanzado muy pocos años de escolaridad, veían en el estudio una oportunidad para mejorar las condiciones de vida de sus hijos.

[...] mi papá que no era muy estudiado, me decía que tenía que estudiar mucho porque era lo único que él me podía dar [...] (2).

El acceso de estos futuros maestros y maestras a la escuela y su permanencia en ella hablan de un proceso de inflexión histórica sucedido durante los años 1960 que cambió el panorama sociocultural de la población. Estudiar era más fácil, dadas las políticas que así lo procuraban, y era importante para la población, como resultado de los nuevos imaginarios que la llamada modernización estaba configurando.

El fenómeno de la escolarización masiva no solo producía nuevas necesidades y una nueva subjetividad social (Martínez Boom, 2004; Cuesta, 2007), sino

¹ Estos números se refieren a las historias de vida consultadas y que se consignan en el anexo 1.

que crearía expectativas acerca de las virtudes de una profesión como la del magisterio. De hecho varios de los testimonios hablan del papel que jugaron sus padres o parientes, optimistas frente al papel de la escuela, en la decisión de formarse como maestros o maestras.

Esta formación comenzó en la escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en esta institución comencé a cursar el grado octavo, todo gracias a la preocupación de mis padres porque yo tuviera una opción de vida al graduarme que fuera un poco más clara. [...] Desde ese momento comencé mi formación como docente, al principio de esta todo surgió más como una idea de mis padres que como una idea propia (9).

Parte de estos procesos de cambios se dibujan en sus historias familiares cuando describen episodios relacionados con las duras condiciones en que trabajaban sus padres, cuando eran obreros, mineros o jornaleros e incluso vivencias relacionadas con la violencia política propias de las zonas rurales.

[...] Sofía recuerda que en esa época no se hablaba de guerrilla sino de chusmeros, sus tíos paternos vivieron la violencia entre liberales y conservadores, ellos emigraron a Trujillo (Valle) y allí estuvieron un tiempo, ella recuerda relatos familiares durante el gobierno del general Rojas Pinilla, su padre era sectario, conservador, y ella durante algún tiempo le temía a los gobiernos liberales debido a la violencia que ellos manifestaban en sus conversaciones (...) (61).

¿Cuántas de estas características particulares de quiénes describen sus procedencias rurales, sus historias de migración familiar, los perfiles de sus padres trabajadores, los esfuerzos y los sacrificios con los que han crecido, se relacionan con los rasgos que han marcado esta generación de maestros? Esto no puede establecerse de manera cierta, solo se puede intuir que allí hay huellas que aparecen y aunque no serían congénitas ni indelebles, sí pueden marcar parte de los qué hace y no hace hoy el magisterio bogotano.

Su procedencia rural da cuenta del fenómeno de migración masiva que se produjo en el país desde los años 1950 hacia las capitales departamentales y en especial hacia Bogotá. En ocasiones este desplazamiento se producía, además de la violencia, por la ausencia de servicios en el campo y en particular dado el afán de sus padres por ofrecerles mejores condiciones de vida a sus hijos. La llegada a la capital es narrada como un acontecimiento importante por lo que significaba, además de la complejidad del manejo espacial que suponía la ciudad, sino por el contraste cultural y la precariedad económica que a veces se padecía.

[Mi padre] tuvo que llegar a la selva de cemento para transformarla, ha cambiado sus mulas, azadón y machete, por el palustre, la llana y la batea, ahora labra el ladrillo, el piso y el pañete. [Todo] cambió, cuando mis padres decidieron viajar a la gran ciudad para brindarnos educación [...] (2).

[...] A los 11 años, varias cosas cambiaron y dejé mi pueblo [en Boyacá] para radicarme en Bogotá, empecé mi bachillerato en el INEM de Kennedy, que a propósito es tan grande como mi pueblo. Los primeros días me perdía en ese colegio y fue muy difícil acostumbrarme a la vida de la ciudad. Por primera vez perdí materias, tenía temor de mis profesores, de mis compañeros, de las busetas, de absolutamente todo (8).

Este movimiento migratorio obligó a las autoridades de la ciudad a implementar políticas de desarrollo urbanístico y en particular de adecuación de la infraestructura educativa para poder atender la creciente demanda de servicios. Tal como lo reseña el trabajo de Jorge Orlando Castro (2012) referido a la historia de la Secretaría de Educación de Bogotá², el fenómeno fue en realidad impactante: la población bogotana se había duplicado en un lapso de diez años entre el 50 y el 60%.

Algunos datos de referencia ilustran el problema:

En 1951 la población menor de 15 años constituía el 34,8% de la población total de la ciudad, la tasa bruta de mortalidad era del 13,5% y la expectativa de vida al nacer era de 51,5 años. En 1964 la población menor de 15 años era de 42,1%; la tasa bruta de mortalidad descendió a 8,3% y la expectativa promedio de vida al nacer aumentó a 59 años (DAPD-SED, 1971, citado en Castro, 2012).

Estos datos mostraban un modelo de crecimiento económico que además de darle la espalda al sector rural, estaba produciendo un nuevo tipo de pobreza que vivieron los futuros maestros y maestras recién llegados, pero también los que habrían nacido en la ciudad. En uno y otro caso se refieren a un pasado de dificultades económicas y a los esfuerzos que tuvieron que hacer sus familias para “salir adelante”:

² Este trabajo es la base a partir de la cual se relacionan las historias de vida de los maestros motivo de análisis en este documento, con el entorno histórico educativo y pedagógico en el que transcurren sus vidas.

[...] mi madre con 20 años buscaba de manera desesperada trabajo, pues se había convertido en madre soltera y cabeza de familia, mientras ella luchaba en las calles de Bogotá, de mi crianza se encargó mi abuela (13).

Esta procedencia no es generalizada, pero sí habla de cambios importantes en las estructuras sociales y familiares que incidirán en el modo de ser de una nueva generación de maestros. La oferta de educación superior que estaba creciendo desde los años 1970 y 1980, abría la posibilidad de seguir una carrera profesional como camino para ascender socialmente. Escoger la carrera del magisterio no fue muchas veces resultado de una vocación sino la única opción que tenían dado que era la más económica. Algunas historias insinúan que los maestros hubieran preferido estudiar otra carrera en universidades privadas o comenzaron y se retiraron por la misma razón. Los estudios normalistas o las licenciaturas mismas dan la posibilidad de conseguir trabajo mientras se cursan, o en todo caso es relativamente fácil emplearse una vez graduados:

[...] yo pensaba estudiar medicina, pero nunca pude porque [...] mis hermanos eran muchos y mis papás de escasos recursos [...], ya cuando terminaba cada uno el bachillerato tenían que ayudar a la casa. [...] yo decidí estudiar para maestro, primero porque económicamente no podíamos sortearnos otra educación, entonces teníamos que, a través de ella, estudiar y profesionalizarnos trabajando (28).

En estos casos significa que los estudios se han hecho con mucho esfuerzo, combinándolos con horas dedicadas al trabajo. Estos maestros destacan la disciplina y el sacrificio como valores que adquirieron en el seno de sus familias, condición sine qua non para poder “superarse”.

Es común encontrar referencias a las cualidades académicas que se destacan de diferentes maneras durante su vida como estudiantes. No era solo la disciplina, también una disposición especial hacia el estudio, hacia la lectura y la investigación, unas virtudes que los hacían tener buenas calificaciones, ser los más juiciosos, los mejores entre los compañeros y obtener los primeros puestos, los honores, las menciones, los premios y las medallas tan propias de la cultura escolar. Se habla de un constante deseo de aprender, de superar obstáculos, de una actitud permanente de búsqueda, de preguntarse por todo. Una tendencia a ser los monitores de sus maestros y a participar en las actividades extraescolares como la danza, el deporte, el teatro, el canto. Tales disposiciones les permitirían por momentos superar otras limitaciones como las mencionadas arriba.

Haber logrado terminar sus estudios universitarios fue para algunos un logro no exento de dificultades. A veces mientras estudiaban (algunos en la noche) tuvieron que trabajar en oficios varios (como vendedores, en bares, como secretarias, en labores de oficina); esto les implicaba ocasionalmente suspender por uno o dos semestres la carrera, dadas las condiciones difíciles de horarios y bajos sueldos que, sin embargo, les representaban los mínimos sin los cuales no hubieran podido culminar los estudios. Quienes tenían más suerte lograban un trabajo en la docencia, en colegios nocturnos, pequeños colegios o jardines privados, los fines de semana o en contra jornada. Estos eran trabajos precarios, por los salarios tan bajos, por las altísimas exigencias que se les hacían (en tareas administrativas y operativas) y por las condiciones logísticas y de infraestructura. Muchas veces no se tenía en cuenta el perfil académico sino que se les contrataba para dictar materias muy distintas, o para trabajar con niños de todos los niveles (de preescolar hasta grado once).

Se llama metáfora a las aspiraciones de ascenso social porque se encuentra que en varios casos era como una especie de translación, casi una metamorfosis que llevaba a mutar, con esfuerzo, de un Estado (campesino, pobre) a otro (urbano, académico). Dicho esfuerzo habla de la profesión como un camino para llegar a ser “alguien”, léase: otra cosa. Por eso es una metáfora, en el sentido de metamorfosis.

Vector (2): procedencias de una vocación

Una vez comenzaban a estudiar la carrera del magisterio por lo común se motivaban y encontraban allí estímulos para continuar y dedicarse al oficio. Varios de los relatos hablan de las Normales, en donde había una especial capacidad para fomentar la vocación. En general fueron experiencias gratas que confirmaban o despertaban sus deseos de llegar a ser maestros o maestras. Cuando se formaron en colegios de religiosos, se destaca la exigente disciplina, la creación de hábitos, y una vocación de servicio que les habría llevado luego a tomar la decisión.

Cuando hablan de las licenciaturas mencionan sus aportes a la formación en términos de una experiencia vital que les abrió nuevas perspectivas frente al mundo, en particular se refieren a las miradas críticas de la sociedad; estas experiencias estaban relacionadas con vivencias en grupos de izquierda y en colectivos de estudio y trabajo comunitario que no hacían parte de los programas curriculares, pero que surgían de colectivos que pertenecían a las universidades; incluso la música, las tertulias y las rumbas mismas, las refieren como parte valiosa de su formación.

En otros casos, la vocación estaba relacionada con una convicción que haría que tomaran la decisión, incluso por encima de la voluntad de sus familias o de sus esposos, en los casos de las casadas. Los argumentos en contra decían que la docencia era una profesión poco rentable y sin prestigio. Algunos expresan que los movía la convicción de que educar a los niños era la mejor forma de cambiar la sociedad, un deseo expresado desde sus primeros años a través de los juegos que practicaban con sus amigos.

Este descubrimiento fue resultado de alguna experiencia relacionada con la docencia temprana; varias veces se refieren al trabajo de alfabetización que realizaron como requisito para obtener el grado de bachilleres; allí habrían descubierto que era una labor noble y necesaria para ayudar a los demás.

También contaba el hecho de tener alguno de sus padres maestros, hermanos o familiares en quienes habrían visto un modelo a seguir. Hay varios escritos que describen con algún detalle las virtudes y cualidades de algún maestro de la escuela primaria o secundaria, su responsabilidad, su erudición o incluso su postura personal, su elegancia o sus gestos amables, algo de ello les marcó de tal manera que los llevó a tomar la decisión final.

No siempre se trató de una decisión fácil. Hay testimonios que muestran cómo antes de decidirse por esta carrera tuvieron la posibilidad de incursionar en otros oficios o en otros estudios. Se muestra cómo ciertos intereses muy específicos por el arte, las ciencias, el deporte, los idiomas o el trabajo social, los había movido a buscar otras alternativas. Lo que los inclinó finalmente por el camino de la docencia fue por momentos el resultado de una búsqueda juiciosa, otras fue un accidente. En otros casos encontraron la forma de realizarse en el campo de sus conocimientos especializados en la medida en que podían enseñarlos.

Se hace mención a una fractura entre la formación inicial y la práctica profesional que no les habría permitido reconocer el verdadero significado del oficio sino hasta cuando se enfrentan a la vida laboral. En sus palabras:

[...] Hoy pienso en mi corto tiempo con la SED [Secretaría de Educación Distrital] y me enfrento a la realidad que me asusta, ya que estudié cinco años para prepararme como docente, pero en la universidad no me dictaron ninguna materia que me enseñara cómo resistir a las problemáticas reales de la sociedad, cómo enfrentarme a la indiferencia de los niños, a la agresividad de los padres y a la carrera del reloj (24).

[...] Considera que en la parte de las asignaturas de las didácticas y la pedagogía la universidad se quedó corta. Como profesora, siente que la parte de la pedagogía y la didáctica que maneja, la ha ido construyendo desde la experiencia en el aula, más que a partir de lo que recibió en la universidad (60).

La vocación pues tiene procedencias muy distintas: de las normales, de las licenciaturas, por convicción, de un maestro modelo, del interés por enseñar su saber específico; a veces se la encontraron en la práctica. Una vocación con tantas procedencias tendría que liberarnos de toda ilusión esencialista.

Vector (3): un oficio nómada en su interior

Ser maestro por lo general supone altos niveles de movilidad laboral. Las historias de estos maestros y maestras dan cuenta de un trasegar por diferentes instituciones que muestran una fragilidad, pero quizás también una fortaleza. Es posible que dicha trashumancia de un puesto a otro hable de la imposibilidad de consolidar proyectos pedagógicos, pero también podría pensarse que esto permite no anquilosarse, al tiempo que se aprende de experiencias distintas y así se crece profesionalmente. Lo cierto es que las circunstancias por las que se produce esta movilidad son muy disímiles y no puede inferirse de allí una constante.

Lo que dejan ver algunos relatos es que antes de conseguir vincularse como maestros por concurso al Distrito Capital, tuvieron muchas experiencias laborales en colegios privados, en todos los niveles de la educación. Los primeros trabajos fueron difíciles por la inexperiencia; están rodeados de anécdotas, no muy gratas, que insinúan que la profesión docente supuso sacrificios. Eran parte de la experiencia acumulada que les significaba aprendizajes fundamentales para sentirse capaces. Esto lo mencionan como si en la profesión docente fuera la experiencia laboral la verdadera escuela de formación.

Desde antes de obtener el título profesional, para el caso de los licenciados, se suele trabajar en pequeños colegios o en escuelas rurales. Las experiencias iniciales relacionadas con escuelas rurales son especialmente difíciles, por las distancias, la soledad, la inseguridad, la pobreza, aunque parece que marcaron su vocación pues las consideran valiosas y las narran con gratitud.

[...] Apenas me gradué de la universidad tuve la oportunidad de ser contratado casi inmediatamente por la Secretaría de Educación de Cundinamarca, donde entré como docente provisional en el municipio de Ubalá, en la región del Guavio, y donde viví una de las épocas más hermosas en mi existencia [...] (18).

Algunas de estas primeras experiencias eran posibles gracias a la gestión política que hacían sus padres o parientes. Se relatan casos en los que los políticos intercedían para conseguir puesto en el dentro del sistema clientelista tradicional, y eso permitía ubicarse en una escuela, así fuera por periodos cortos.

[...] con la ayuda de mi padre y por la política, él consiguió que el alcalde del pueblo me diera un contrato por un año; inicié a trabajar como docente del grado dos en la escuela Helena Santos Rosillo. [...] Al año siguiente de nuevo fuimos con mi padre donde el alcalde del pueblo para conseguir un contrato y para fortuna mía me dio otro contrato [...] (5).

Cuando se comienza en el ejercicio de la profesión hay una tendencia a cambiar con más frecuencia de sitio de trabajo; algunos hablan de uno, dos o máximo cinco años por institución. Esto tiene que ver en parte con la precariedad de los contratos que les hacen en el sector privado, por lo general en colegios que ofrecen sus servicios a poblaciones de bajos recursos económicos. En muchas ocasiones es así como se da inicio a la vida profesional.

[...] costee mis estudios trabajando desde muy joven en jardines infantiles y colegios privados en donde se aprovechaban de mi condición de estudiante y mi entusiasmo por la profesión, me pagaban sueldos muy bajos y el trabajo era excesivo incluyendo fines de semana, situación que mejoró un poco con el grado de la universidad [...] (3).

También hay casos en los que permanecen por muchos años (15 a 17) en una misma institución.

En los colegios donde se vinculan jóvenes estudiantes o recién egresados, se les aprovecha, además de la docencia, para realizar oficios varios (orientación escolar, ética y valores, salud ocupacional, monitorea de transporte), lo cual enriquece su vida profesional y les ayuda a madurar laboralmente, pero también se percibe cómo en estas instituciones se trabaja con el criterio de economizar, antes que pensar en la calificación de sus profesionales.

[...] En séptimo semestre tuve mi primer trabajo y por ende a mis primeras víctimas. Dios sabrá perdonar lo malo que hice, pero es que de pedagogía yo sabía muy poco. Trabajé tres años consecutivos en ese colegio, y luego, durante seis años en el Libertador de Bosa, en este me formé como docente [...] (8).

[...] Recuerdo haber hablado con directoras de colegios que me ofrecían un salario por debajo del mínimo, sin prestaciones y con horarios de más de ocho horas laborales; además de un par que exigían niveles de inglés de B1 y B2. Cuando terminaba de hablar con ellas me daba mucha risa y al mismo tiempo dolor. No podía concebir hasta dónde llegaba la desfachatez de la gente y hasta cuándo el oficio de nosotros, los maestros, iba a seguir siendo menospreciado y subvalorado [...] (16).

La necesidad de trabajar les lleva a realizar talleres de teatro, talleres pedagógicos para padres, para otros docentes o para adultos mayores, talleres de refuerzo de tareas, son instructores del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), promotores de grupos juveniles o catequistas de niños y jóvenes, trabajan en clases particulares, como instructores para las cajas de compensación familiar, en educación de adultos (alfabetización o colegios semestralizados), con grupos indígenas, en educación no formal (organizaciones no gubernamentales, ONG), en educación popular, en jardines infantiles, en educación especial, algunos inician muy temprano su experiencia en cátedras universitarias.

No siempre las primeras experiencias laborales se relacionan con la docencia. El afán por comenzar a generar ingresos los llevaba a trabajar en oficios varios como cajeros de supermercados, vendedores callejeros, auxiliares de notaría, mecánicos, en empresas de celulares, auxiliares de oficina, en mercadeo telefónico, como asesores comerciales, en microempresas familiares, o incluso en busca de éxitos deportivos. Para algunas mujeres fueron aún más complejas sus primeras experiencias laborales pues están asociadas también con la crianza de sus hijos, lo que les significaba un doble esfuerzo.

Llegar a trabajar en la capital se relata como un logro deseable. El trabajo con el distrito como maestros oficiales lo consideran dignificante:

[...] arribar a la Secretaría de Educación, luego de presentarme para básica primaria al concurso docente del año 2009 [...] me sentía tranquilo, expectante, fortificado por la esperada estabilidad que

podía recibir en un puesto estatal. Creo que esta razón es la que mueve a muchos maestros a tener que aguantar más de lo que quizás pueden dar (16).

[...] Llegar a trabajar en el magisterio del distrito era y sigue siendo un sueño, el mejor logro, laboralmente hablando. En las regiones había profusa expectativa por la convocatoria a exámenes para el ingreso (56).

Pero la condición nómada de la profesión no termina allí, pues una vez vinculados al distrito han cambiado de colegio con frecuencia, por lo general de la periferia hacia colegios más céntricos, del occidente o de la zona norte, por lo general en la búsqueda de ubicarse cerca de los lugares que habitan. Está más o menos establecido que los primeros años aceptan ser ubicados en las zonas periféricas de la ciudad, en los barrios más deprimidos social y económicamente; luego comienzan a buscar los traslados según sus necesidades y las del servicio.

Ya vinculados al distrito, en ocasiones mantienen otros trabajos relacionados con la docencia, la mayoría de las veces en colegios privados de jornada contraria, nocturnos, o en la cátedra universitaria.

De su trasegar entre colegios privados y oficiales surgen reflexiones que muestran un contraste entre la cultura institucional de unos y otros. El siguiente testimonio plantea una problemática que ameritaría ser discutida en profundidad:

[...] Cuando inicié como docente del distrito me llevé una gran sorpresa porque venía de un trabajo ordenado, organizado, planeado y ejecutado desde la minuciosidad del ejercicio privado. Y fue bien difícil entender que aquí no aplica la misma norma. Aquí el docente trabaja como quiere y esto me decepcionó mucho, porque sé que la formación pedagógica ha sido igual siempre y un trabajo organizado promueve los resultados esperados. [...] en el distrito, el trabajo a la deriva, sin claridad y sin objetivos y los resultados no pueden ser diferentes, sin claridad. [...] El distrito es un ambiente donde son ambivalentes los objetivos, son ambivalentes las metas, es un ambiente donde no son claras las estrategias y por consiguiente no son claros los resultados. Y allí debemos escoger el camino, o lo hacemos bien solos o nos dejamos atrapar de la comodidad. [...] “Si igual me pagan”, “si mi resultado laboral no me perjudica”, “si a nadie le importa cómo trabajo”, “yo trabajo pero no tengo porque mostrarle a nadie lo que hago”. “No me voy a matar por nadie”, “si no tengo que ir mejor” [...] (37).

Son culturas distintas, la dinámica de los colegios privados es evidentemente otra; explorarlas en profundidad a través de un estudio comparado ha de ser objeto de otro trabajo.

Plano 2. La práctica pedagógica en Bogotá

La práctica pedagógica se revela como una relación compleja entre lo que los maestros piensan de su trabajo, lo que hacen por iniciativa individual o grupal, lo que las instituciones educativas permiten o impiden, lo que la cultura estimula o cohibe y lo que la administración pública define, incentiva o prohíbe. Todo esto se ha organizado en torno a dos vectores que para nada pueden leerse como el mundo de la teoría y el de la realidad. La práctica es todo eso junto. La división es solo para hacer unos énfasis, discursivos y temporales.

Vector (1): habla el deseo

Una característica del pensamiento pedagógico de los maestros y las maestras reseñados es que asumen su oficio como un asunto que desborda la tarea de la instrucción o la transmisión de conocimientos, va más allá de la tarea formal de la enseñanza en una u otra área del conocimiento. Para algunos de ellos la formación integral es la mayor responsabilidad de un maestro y una condición indispensable para dar respuesta a las particularidades de los niños y los jóvenes escolares, lo cual implica la atención a su dimensión socioafectiva; consideran que su trabajo exige atención especial al afecto y a su estabilidad emocional. Relatan las dificultades familiares que viven los estudiantes y la compensación que la escuela debe hacer para lograr que permanezcan en ella y mejoren en su rendimiento académico.

Educar, dicen:

[...] es formar integralmente al muchacho desarrollando sus cualidades, sus valores, sus sentimientos, sus emociones. Hay que hacer una formación del ser que es lo importante. [...] Hay cosas que uno no puede solucionar, por más que uno quiera. Pero tampoco puede dejar que no cuenten, que no se desahoguen [...] (1).

Hablan de lo importante que es entender a los estudiantes en las circunstancias particulares en las que viven, empezando por su condición de jóvenes. Esto significa que educar implica un diálogo íntimo con ellos y una atención personalizada

[...] A veces son cosas íntimas que uno tiene que saberlas manejar. Son muchachos que están despertando a su sexualidad, sus deseos, entonces uno también tiene que aprender a orientar ese despertar. A las relaciones de pareja, y a todas esas cosas, tienes que saberlas manejar (1).

Esto no significa, dicen algunos, que no se les deba exigir, pues no se trata de asumir actitudes paternalistas, sin embargo “[...] una mano sobre la espalda o quizá de una pequeña palabra al oído [...] (2), no sobran”.

El trabajo del maestro visto así está ligado íntimamente a la tarea de valorar, tomar posición; lo que tradicionalmente se llama formar en valores es narrado como una postura ética frente a los estudiantes, una perspectiva de transvaloración, pues supone intervenir, incidir en la manera cómo viven los estudiantes, buscando transformar algunas de sus prácticas, de sus creencias, de sus mentalidades y de sus verdades. El aprendizaje, según esta postura, sería posible solamente en la medida en que sea tratado como un asunto también afectivo, relacionado con sus necesidades materiales y psicológicas.

De allí se desprende una pedagogía que crea valores, que le da valor a las cosas, para que las actividades que se realizan “[...] sean para los niños interesantes, productivas y que den significado en lo que aprenden y para lo que aprenden [...] (30)”. Acá se habla de actitudes positivas y de la motivación en las tareas diarias del aprendizaje, como enseñar a observar el entorno para ser responsables con él y tolerante con los demás y consigo mismos. Esto les supone a los maestros ponerse en el lugar de los niños y entender sus múltiples necesidades materiales y afectivas. Haciendo referencia a lo que un maestro antiguo le enseña a la maestra joven, una de ellas decía:

[...] lo importante no es llenar un cuaderno con un montón de letras o números o fichas, lo realmente importante y que da valor es el amor con que uno se dedique a aquellos que más lo requieren [...] (30).

Se habla también sobre la necesidad de reconocer las diferentes condiciones en las que viven los muchachos de un mismo colegio, los ambientes diversos de donde provienen. Reconocen que no hay una regla que permita generalizar y establecer una pauta común, en ese sentido cada uno tiene algo diferente para ofrecer. Esto supone que se enseña a respetar las singularidades para producir cambios en las personas, pues ese sería un proceso estrictamente individual.

[...] todo sirve cuando aplica, cuando da fruto bueno, cuando acomoda, cuando brilla. Me gusta el trabajo que va dirigido a un ser humano lleno de cualidades y falencias que ofrece alternativas y soluciones individuales, por eso todo sirve en su medida [...] (37).

Otro valor que se menciona es el de la libertad como la meta última para la que se trabaja; tal libertad es condición para que haya obediencia, por eso esperar que se obedezca es imposible cuando se impone por obligación. Esto sucede porque vivimos una época de pérdida de significado de las cosas. Mandar y esperar obediencia sin tener en cuenta esto es la mejor forma de evitar implicarse en los procesos. Se obedece en la medida en que se sabe para qué, su finalidad, su sentido. Aquí aplica también el principio de la singularidad, pues no se puede pretender que todos los alumnos alcancen el mismo propósito, como siguiendo unos protocolos estandarizados para todos, al contrario, lo que se plantea es que cada uno alcanza sus propios objetivos dependiendo de su historia personal.

[...] Cuando creemos en la necesidad imperante de aprender, no es necesaria la autoridad ni la obediencia, las cosas fluyen, viajan, pasean y se instalan en nuestro ser [...] (38).

La tarea de educar la perciben varios maestros como un compromiso ligado a las vivencias de cada individuo, donde se puede saber qué es lo que ama, qué es lo que quiere, entendiendo que es desde allí desde donde se logra el compromiso con sus propias búsquedas (47). En ese sentido una maestra ponía el ejemplo de la maternidad como una vivencia que permitía comprender la situación de cada estudiante, y acercarse a ellos para que asuman actitudes de autocrítica y autogestión a partir de “[...] procesos reflexivos sobre sí mismos y sobre su futuro [...] (48)”.

La docencia busca incidir en el otro, lo cual supone seducir, convencer, cautivar y apasionar, comprometer a cada quien con su propia historia, con sus propios sueños, con la búsqueda de significado para su propia vida, y esto se logra, se insiste, agregando valor a la experiencia de cada quién, máxime cuando es posible que los muchachos no tengan la posibilidad de vivir experiencias formativas más allá de la escuela. Pero eso no es posible sino desde el testimonio personal del maestro, él mismo tiene que haber agregado valor a su vida.

[...] de ahí la importancia de dar todo lo mejor que tenemos, de agregar valor a esta misión, de buscar caminos que permitan a estos niños mejorar en el día tras día, pues es muy probable que ellos

no tengan más que esta opción, es decir, este espacio, el aula de clases, puede llegar a ser todo para ellos [...] (50).

La exposición vital que supone el ejercicio pedagógico es lo que permite ganar la autoridad que se necesita para poder incidir en los estudiantes. La autoridad es un requisito fundamental, no se puede diluir, ni prescindir de ella, pero viene del ejemplo, de exigirse lo que se exige al otro, de dar el máximo de lo que se tiene; la autoridad vendría, según estas posturas pedagógicas, de la posibilidad de exponerse como ser humano:

[...] es demostrar que podemos dar de lo que exigimos, que somos los educadores seres humanos que también poseemos talentos para compartir, que no somos perfectos, que también tenemos debilidades, que sentimos miedo y que no nos hacen ni menos ni más reconocernos como tal, estos procesos nos edifican y nos hacen dignos de la admiración de nuestros estudiantes [...] (57).

La diferencia entre educar e instruir tiene matices. Para otros maestros, la tare educativa se debe centrar en la modificación de conductas generando hábitos buenos que se deben contraponer visiblemente a los hábitos malos. Este ejercicio de visibilización de lo que es bueno y malo puede hacerse a través del discurso, pero no un discurso abstracto, propio de la academia, sino aquel que sensibilice y llegue a mover los sentimientos. Los ejercicios consistirán en ilustrar aquello que es dañino para los demás o para cada uno y aquello que es benéfico.

Aquí se expresa una lógica binaria del bien y del mal que está muy arraigada en nuestra sociedad adulta y que a veces choca con los códigos de valor y los imaginarios de bueno y malo que se mueven entre las nuevas generaciones. Según esta percepción, el mundo externo a la escuela es amenazante para los niños pues son la fuente de todo mal; nuestro tiempo sería un tiempo de declive de valores antiguos que se han perdido por causa de elementos tan dañinos como las drogas.

[...] Los malos hábitos de los niños vienen de la casa y a los docentes nos corresponde la tarea dura de revertir esos hábitos, es una función muy difícil en un mundo tan alborotado [...] (21).

Los jóvenes de hoy no serían felices por haber sucumbido a la tentación de las drogas y esto les impediría escuchar con atención los consejos de sus maestros sobre lo que les conviene y lo que no. De hecho denuncian una falta de respeto por las palabras de sus maestros:

[...] los niños, según ella, están en un ámbito tan congestionado que ellos demandan ruido, ya no quieren escuchar, consideran que muchos de los acontecimientos no tienen importancia, una clase de ética, una frase bonita causa risa e ironía en ellos y cuesta mucho trabajo que ellos entiendan que si la persona quiere el cambio lo puede lograr [...] (21).

Otros hacen énfasis en sus aportes a la enseñanza, en sus innovaciones didácticas, en su compromiso con el conocimiento y los logros que han tenido en ese campo. Allí estaría centrada la tarea pedagógica. A un maestro lo hace no el conocimiento que tenga de una disciplina o un saber específico cualquiera, sino su capacidad de transmitirlo y de hacerse entender por parte de sus estudiantes.

[...] no basta con tener un conjunto de saberes y poder resolver cualquier problema matemático o químico en determinado momento, entendimos que en realidad si se quiere demostrar que se conoce un tema, lo que se debe ser capaz de hacer es “enseñarlo”, tener la capacidad de hacerse entender por otra persona que puede tener un mayor, igual o menor conocimiento que uno y por esta razón la profesión docente es tan compleja y tan emocionante [...] (7).

Para ello sería necesaria la evaluación permanente en todo el proceso, donde se puedan evidenciar los avances en la comprensión de lo que se enseña. El orden que se lleve en dicho proceso sería fundamental; primero, verificar el nivel de conocimientos que tienen los niños frente a un tema, y luego, según esto, precisar con claridad los objetivos de cada actividad, y disponer los ejercicios que se van a realizar para obtener los logros cognitivos.

Algunos hacen referencia a autores –Comenio, Rousseau, Piaget, Vigotsky, Durkheim, Ferreiro, Rodari–, o a escuelas pedagógicas que siguen en su práctica docente y dejan ver una actitud de búsqueda y de inquietud intelectual por mejorar el trabajo a partir de las dificultades que van encontrando. No se percibe un ajuste rígido a uno u otro modelo, sino más bien un afán por encontrar respuestas a preguntas que surgen de sus propias vivencias. Justamente hablan de la necesidad de encontrar alternativas flexibles que les permita innovar, cambiar y moverse, para evitar estancarse. Exploran por ello con el arte, independientemente del área del conocimiento que trabajen.

También hay concepciones gerenciales que miran la integralidad del proceso pedagógico desde una lógica empresarial. La escuela sería una corporación cuyos procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser eficientes pues se trata de

un flujo que puede ser controlado para que produzca lo deseado. Lo que garantiza esto sería: una buena gerencia, mano de obra eficaz y recursos suficientes, de esto debería resultar un buen producto. El fracaso escolar sería resultado de una mala disposición de las variables mencionadas y es una de las causas de los males que afligen a la población colombiana.

En varios maestros y maestras se expresa una postura crítica frente a las políticas educativas, sobre todo aquellas que importan modelos pedagógicos, que no consultan las condiciones particulares del país. Se insinúan tres posturas políticas frente a las medidas gubernamentales que regulan la vida de las escuelas: los críticos, cuestionan las medidas que se toman; los que reclaman eficiencia y orden, consideran que hay ausencia de autoridad y falta de políticas claras; los que asumen indiferencia frente a las políticas y consideran que estas son discursos que no cambian, y que lo único que cambia es lo que haga o deje de hacer el maestro. Entre los críticos hay por ejemplo posturas que cuestionan la gratuidad de la educación por considerar que esto hace que no se valore lo que se tiene, y lleva a que los padres de familia se acostumbren a que todo deba ser dado por los colegios, hasta los lápices y los cuadernos.

Se ha visto como el deseo que mueve el quehacer de los maestros está relacionado con posturas éticas y pedagógicas distintas: hay quienes apuestan por un compromiso emocional que tenga en cuenta las circunstancias socioafectivas de los estudiantes, consideran que el maestro debe exponerse vitalmente para ganar la autoridad necesaria, juzgan que el mal proviene de afuera y ven la escuela como un bastión de la moral, se centran en su labor didáctica ligada a una disciplina, conciben la escuela como una corporación cuya eficacia depende de la gestión empresarial que se adelante en ella, y finalmente, quienes toman posturas más o menos críticas frente a las políticas educativas; todos estos deseos suponen modos distintos de comprometerse con sus prácticas. A continuación se verán interceptados estos deseos con unas circunstancias históricas que han ido haciendo cambiar la práctica durante los últimos cuarenta años.

En el siguiente vector se hará el ejercicio de relacionar lo que los maestros narran de su época de estudiantes y de sus prácticas mismas, con las políticas educativas y las dinámicas pedagógicas que se han ido produciendo en el último medio siglo en Bogotá.

Vector (2): cuatro modos de hacer pedagogía

Hace más de 30 años (1960-1980)

Una descripción de una escuela todavía rural en Bogotá, evoca los tiempos previos a la revolución urbana de los años 1960:

La antigua escuela Manuel del Socorro Rodríguez fue fundada hace cincuenta años, a fines del primer año de gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, en el sitio donde actualmente se encuentra [...]. No obstante la sencillez de su arquitectura compaginaba con el entorno campestre que en la época estaba dedicado en un alto porcentaje a la agricultura y ganadería, incluso en la misma escuela se sembraban diversas hortalizas que en ocasiones se repartían entre los estudiantes [...] (41).

Bogotá sufrió un proceso de transformación urbanística radical entre los años 1950 y 1960, marcado por el fenómeno de migración masiva que ya se mencionó, y por los cambios en el modelo de desarrollo económico que produjo reformas institucionales importantes³. Una de las medidas que ilustran las nuevas maneras de pensar y gobernar la ciudad fue la creación de una Oficina de Planeación Distrital y la Secretaría de Educación⁴. Estas dos instituciones, impensables años atrás, marcaron un modo particular de proyectar lo que se conocerá desde entonces como políticas de desarrollo urbano. El cambio se produjo con la introducción de la idea de planificar, esto es, anticiparse, proyectarse, intervenir, desarrollar.

Por eso urbanizar hace relación a una acción intencionada; ya la ciudad no crecía en forma vegetativa, sino exponencial, pues la inmigración masiva había desbordado todos los cálculos. La Secretaría de Educación se creó en parte para poder anticiparse, proyectar e intervenir la oferta educativa. Para ello era requisito indispensable adelantar estudios que permitieran diagnosticar la situación. Esto es lo que se incorpora como novedad y lo que transformará la ciudad.

La Oficina de Planeación realizó un primer estudio sobre los locales escolares que para ese momento ya resultaban absolutamente insuficientes. El estudio hecho por el urbanista Segundo Bernal, mostraba en detalle el estado de los locales y su capacidad para atender una demanda que el estudio se ocupó de describir en términos sociológicos (actitudes y valores por clases sociales). Con base en este trabajo se comenzó a planificar la construcción de nuevas escuelas y colegios cuando se proyectó:

3 El país había vivido por lo menos dos momentos más de la llamada modernización: a comienzos del siglo XX, y durante los años 1930. Al respecto véase Viviescas y Giraldo (1991). El modelo de desarrollo económico fue jalonado por la Alianza para el Progreso, la OEA, el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, conocido como la época del *desarrollismo*. Para las implicaciones que tuvo en la educación, véase Martínez Boom et ál. (1994) y Martínez Boom (2004).

4 El trabajo de Castro (2012) que se sigue aquí muestra los antecedentes de la Secretaría de Educación en los años 1930, pero justamente para mostrar que en 1955 se creó una propuesta nueva que pasaba de entender la administración de la educación como un asunto de supervisión, a un asunto de dirección. Sin embargo la oficina creada en 1930 ya insinuaba la necesidad de pensar la educación de la ciudad de manera diferenciada del resto del país.

[...] subdividir el área urbana en porciones más pequeñas tomando en cuenta los aspectos geográficos y socioculturales, con el fin de poseer herramientas adecuadas para un mejor aprovechamiento de los planteles existentes, y efectuar una racional planificación educativa para la ciudad [...] (Bernal, 1958: 8, citado por Castro, 2012).

Antes el crecimiento vegetativo de la población y la dinámica de la economía hacían que la vida pudiera administrarse desde las instancias de gobierno en forma defensiva, reactiva, como respondiendo a sus demandas, a sus dinámicas mismas. Para este momento, el afán estaba centrado en la expansión de la oferta de planteles escolares para albergar a una población en edad escolar que no solo estaba creciendo en forma acelerada, sino que se hizo urgente escolarizar masivamente, como condición para que el modelo desarrollista de la economía fuera posible. Los datos que se revelaron en 1970 querían hacer evidente el déficit histórico y la urgencia de las medidas a tomar:

Escolaridad de la población en 1970

Bogotá	Habitantes
Población total	2 506 000
Población masculina	1 188 000
Población femenina	1 317 000
Población escolarizable	1 301 000
Población escolarizada	666 000
Población por escolarizar	635 000

Fuente: DAPD-SED. 1971. *Estudio de educación. Elementos del Plan II. Documento de trabajo: 7.* (Citado en Castro, 2012).

Escolarizar a la población no era un propósito que estuviera arraigado de manera tan contundente en la mentalidad de los colombianos. A diferencia de otros países latinoamericanos, en Colombia todavía funcionaban para estas décadas criterios coloniales relacionados con la discriminación educativa.

[...] para ingresar a estudiar en esa época (1975) a una normal (Inmaculada de Barbacoas, Nariño) se debían pasar una serie de pruebas o requisitos exigidos legalmente en la reglamentación de las Escuelas Normales de la época que ahora no se tienen en cuenta; por

ejemplo, para ser admitido un hombre o una mujer para estudiar como docente no debía tener defectos notorios o visibles (joroba, disminución física por ausencia de algún miembro, baja estatura, uso de gafas, dientes torcidos, ser obeso, entre otros [...]). (51).

El fenómeno urbano que estaba viviendo Bogotá marcaría una ruptura con tradiciones centenarias y jalonaría nuevas maneras de entender el papel de la educación en la sociedad.

La construcción de nuevos colegios comenzó a hacerse desde los años 1960. Su infraestructura se distinguía notoriamente de las clásicas escuelas rurales que, por lo general, funcionaban en casas adecuadas provisionalmente.

En marzo [1981], recibo la resolución de nombramiento para el colegio Ciudad de Bogotá [...]. Mientras bajaba las escaleras observaba el colegio y lo comparaba con Sábripa, Monte de Luz, El Batán y rápidamente colegia: “Definitivamente Bogotá es Bogotá, la gente tiene razón de venirse para la capital, porque estos son verdaderos colegios: tienen agua, luz, pavimento, personal administrativo, buenos salones, vías de acceso, dos jornadas diurnas, televisores, teléfono, porteros, aseadoras, un maestro para cada curso y no existe tanto riesgo como en las veredas [...]”. La planta física (del colegio Vitelma, de Fe y Alegría) era la de una escuela de las construidas por la Alianza para el Progreso, ubicada en la zona educativa N.º 4, de la Alcaldía Menor de San Cristóbal (56).

El modelo pedagógico también fue un asunto importante de atender, pues se consideraba que no estaba respondiendo a las necesidades del momento. La forma como se trabajaba en las escuelas los maestros la refieren así:

[...] Eran personas de edad, algunos muy arbitrarios, era otra generación, totalmente diferente. [...] una escuela tradicionalista, memorística, tenían que repetir lo que decían los libros y lo que los maestros sabían era repetición, era la época. [...] y en la evaluación tenían que repetir de memoria, si no, no pasaban [...] (1).

[...] Me tocó con una profe que yo veía inmensa, Rosa se llama, creo que nunca la voy a olvidar, ella era muy agresiva y se burlaba de los niños incluyéndome, además jalaba de mis trenzas y me arribaba contra el cuaderno cuando yo por miedo no podía contestar lo que me preguntaba. [...] Yo nunca lloré delante de ella y eso le producía más rabia, y lo manifestaba gritando con fuerza; en mis adentros me preguntaba si todas las maestras serían iguales y no sé

si era mi impresión pero escuchaba en todos los salones gritar a las profesoras [...] (2).

Esto llevó a implementar una política de intervención sobre el trabajo pedagógico de los maestros con unos dispositivos relativamente sofisticados que emulaban el control sobre el trabajo de los obreros en las fábricas. Se trató de la llamada tecnología educativa y el diseño instruccional, el cual hacía que el maestro solo tuviera que operar el currículo diseñado por técnicos que previamente disponían en un plan lo que iba a hacer el niño para garantizar su proceso de aprendizaje, tratando que el maestro participara lo menos posible. Esta modalidad fue implementada en Bogotá por el Departamento de Planeación, por medio del Decreto 144 de 1963, por el cual se adoptaba el nuevo régimen de enseñanza primaria para el Distrito Especial.

En 1972 se llevó a cabo una reestructuración orgánica de la SED (Secretaría de Educación Distrital) para responder a las exigencias que las políticas nacionales e internacionales le estaban haciendo con relación a sintonizar la educación con el modelo de desarrollo, una de cuyas exigencias suponía organizar la educación como un sistema, que articulara desde el aula de clase hasta los más altos cargos de la administración del llamado *complejo urbano*.

[...] Teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo Técnico de Educación sobre la problemática educativa de Bogotá, el Departamento Administrativo de Planeación Distrital:

Asumió la responsabilidad de realizar un estudio sistemático de las condiciones en que se ha prestado el servicio, así como de los requerimientos futuros, y que permitiera definir políticas básicas de acción, en orden a establecer las relaciones del sistema educativo, con los demás aspectos del complejo urbano.

El estudio se propuso:

Conocer el déficit cuantitativo y cualitativo de las edificaciones escolares y establecer normas que no difieran sustancialmente de la realidad, y que sean aplicables en los programas de planificación urbana, acorde naturalmente, con el esperado crecimiento de la ciudad, la composición demográfica y otros factores, tales como la zonificación, vías principales, parques y sitio de recreación [...] (DAPD-SED, 1971: 1, citado por Castro, 2012).

Una de las dificultades que tenía la administración distrital eran las muchas modalidades de instituciones que no dependían de ella. Según los datos de la época, de los 1.036 centros registrados, 628 eran privados y 408 oficiales. De los oficiales, 226 eran del distrito, 158 del departamento y 24 de la nación. Cerca de 765 estaban destinados exclusivamente a la primaria, 204 ofrecían primaria y secundaria y 46 otras variedades de enseñanza (DAPD-SED, 1971: 1, citado por Castro, 2012).

Ya para ese momento se advertía la inconveniencia de tener una proporción tan alta de instituciones privadas sobre las oficiales:

[...] la tendencia general es a aumentar con mayor ritmo los primeros sobre los segundos, desfigurándose cada vez más la ley que establece en el país la educación gratuita y obligatoria [...] (DAPD-SED, 1971: 1, citado por Castro, 2012).

Una muestra de la incompetencia que el distrito tenía sobre su educación y de las diferentes modalidades que seguían los colegios privados, la ilustra la memoria de una maestra:

[...] Todo mi bachillerato lo hice en el Instituto Politécnico Nacional Femenino, y como en el Icés me habían asignado un colegio particular por convenio, unas primas de mi mamá que eran profesoras, hablaron con un delegado del Ministerio de Educación para que me dieran el cupo en el colegio que ya mencioné. Este colegio era femenino, dirigido por la comunidad religiosa de las hermanas terciarias capuchinas. El énfasis de este colegio era politécnico, porque se impartían nueve horas de taller en la semana, y así cada grado tenía durante un año un taller asignado, yo en primero, tuve el taller de salón de belleza; en segundo, de juguetería; en tercero, de modistería; en cuarto, tejido a mano; y en quinto y sexto, bordado a máquina [...] (59).

Era urgente poner el sistema educativo en función de las necesidades del modelo de desarrollo económico y esta era una tarea que la Oficina de Planeación quería emprender cuando señalaba que:

El complejo urbano contiene un grupo de población económicamente activa que participa de la producción de recursos en todos los aspectos. Es necesario establecer relaciones entre el futuro destino ocupacional de la población y las directrices del sistema educativo. La educación en sus distintos niveles y sectores debe convertirse en estímulos y orientación de la actividad económica,

con el objeto de conseguir efectivamente el mejoramiento del nivel de vida de la población urbana (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).

La educación pasaba así a ser un asunto estratégico para el desarrollo y esto hacía que se cuantificaran los costos de la inversión que se hacía en ella. El estudio del Departamento Administrativo de Planeación Distrital (1971) señalaba con claridad que el sistema debía ser eficiente y rentable y por eso no podía seguir funcionando con los métodos de trabajo que los maestros usaban, pues eso generaba bajos rendimiento escolar e índices de retención, razón por la cual había que intervenir (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).

En el ámbito nacional se venían dando pasos en esa dirección con la creación de los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media), los ITA y las Concentraciones de Desarrollo Rural (Martínez et ál., 1994). La ciudad también tomaría cartas en el asunto y creó en 1969 una concentración escolar (Eduardo Santos) con todas las ayudas audiovisuales disponibles en el momento para mejorar el rendimiento escolar y racionalizar los gastos de funcionamiento de dichas ayudas en las escuelas. Esta institución se hizo famosa por la instalación de un circuito cerrado de televisión, que habría de permitir experimentar alternativas didácticas para los maestros (Urrea Delgado, 1969, citado por Castro, 2012). En ella se pusieron a funcionar:

[...] Las técnicas en programación, ordenamiento de todas y cada una de las etapas de la acción educativa; la simultánea impresión sensorial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la ayuda de los medios de comunicación modernos, radio, televisión, cine, etcétera, el ordenamiento sistemático de un ciclo pedagógico básico que relacione la acción del profesor y la del alumno; el uso de técnicas de evaluación para el proceso en el alumno, el profesor, la enseñanza; la técnica de aprovechamiento de recursos físicos, económicos y sociales, con el máximo de rendimiento [...] (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).

Como ya se indicó, la investigación educativa fue fundamental para poder tomar decisiones de política durante estas décadas. Para ello se creó en 1971 la Dirección de Investigación Educativa (DIE), con las siguientes funciones:

[...] dirigir, coordinar y ejecutar los programas de investigación, evaluación del sistema y perfeccionamiento profesional que en

todos los aspectos educativos deba cumplir la administración, de acuerdo con los planes y programas aprobados y difundir el resultado de sus investigaciones o informaciones de interés educativo [...] (artículo 8) (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).

Pocos años después la DIE se integraría a la concentración Eduardo Santos y funcionó durante las siguientes décadas en sus instalaciones.

En esta misma dirección, y siguiendo las recomendaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se puso en 1972 en funcionamiento en el marco de la reforma administrativa de la SED, el plan integrado de desarrollo para la zona oriental de Bogotá (Piduzob) (SED y DAPD, 1971, citado en Castro, 2012). Se trataba de un plan de desarrollo urbanístico liderado por el Instituto de Desarrollo Urbano (IDU), que creó el Complejo Educativo para la Zona Suroriental de Bogotá (Cemdizob); este se llamó Centro Auxiliar de Servicios Docentes Aldemar Rojas Plazas (CASD).

Se trataba de una concentración de recursos didácticos, como la de Eduardo Santos, que prestaba sus servicios a las escuelas aledañas y tenía adscritos unos docentes que atendía en sus laboratorios a estudiantes del nivel medio de otros colegios para que desarrollaran allí sus actividades de diversificación vocacional. Además, como parte de la misma estrategia, se crearon tres experiencias ubicadas estratégicamente en medio de las zonas de mayor expansión de la población donde la escuela iba a convertirse en un centro de desarrollo comunitario; así lo registró un maestro:

[...] en Bogotá, bajo la presidencia de Misael Pastrana Borrero, fueron creados tres centros comunitarios, para atender todas las necesidades de las comunidades periféricas: salud, educación, empleo, obras públicas, vivienda, nutrición y servicios, hasta lavaderos comunitarios, a la usanza del modelo plasmado en la extinta Unión Soviética. Esos centros todavía existen: Servitá, La Victoria y Lourdes [...] (56).

Paralelo a las acciones gubernamentales de promoción de la comunidad se venían desarrollando cientos de pequeñas experiencias de organizaciones no gubernamentales, organizaciones de izquierda y de la Iglesia Católica progresista, que buscaban de igual manera generar procesos de organización y autogestión de servicios educativos, salud, vivienda, cooperativas, servicios, todo ello acompañado de expresiones políticas alternativas a la institucionalidad estatal. Una de las maestras relata la experiencia de su referente en estos procesos, y aunque no se localiza en Bogotá, vale la pena

reseñarlo porque describe con exactitud lo que sucedía en forma paralela en muchos barrios populares de las grandes ciudades latinoamericanas.

[...] entró a trabajar a Fe y Alegría, donde trabajó diez años. Allí era enseñanza personalizada, siempre trabajó con educación liberadora, la calidad de educación que se impartía al pobre era buscando equidad y justicia social, tuvo mucha influencia de un sacerdote de apellido Carrasquilla que a pesar de ser de cuna burguesa solamente tenía dos camisas, la de lavar y la de ponerse, y si alguien se la pedía se la regalaba, solo disfrutaba el trabajo en las parroquias pobres. Muchas veces se salió de las normas eclesíásticas por lo cual fue sancionado varias veces [...] apoyaba a esta comunidad que vivía alrededor del colegio, en casas construidas con cartón [...] (61).

Hace más de 20 años (1980-1990)

Entre 1978 y 1982 fue secretaria de Educación, Pilar Reyes de Santamaría, quien continuó con la política de racionalización de los recursos físicos, humanos y financieros, y la implementación de la enseñanza media diversificada, que consistía en ofrecer varias modalidades de bachillerato al que podían acceder los estudiantes en los dos últimos años. Para ampliar la cobertura, se propuso redistribuir las cargas académicas de los maestros de los últimos grados, de manera que se pudieran aumentar el número de alumnos por curso y aprovechar las aulas desocupadas que dejaban los estudiantes de primaria en las tardes. Las opciones que se ofrecieron fueron:

[...] Ciencias: Humanas, Matemáticas y Naturales.

Tecnología: Promoción Social, Comercial, Educación Física, Recreación e Industrial.

Artes-Bellas Artes: Plástica, Danzas, Teatro y Música.

Artes Aplicadas: Audiovisuales, Cerámica, etcétera [...] (SED, 1980, citado en Castro 2012).

Estos ajustes fueron variantes de la política de renovación curricular que se implementaba desde el nivel nacional. Se trataba de una reforma curricular que se extendía hasta el bachillerato, bajo los preceptos de la tecnología educativa combinada con principios del cognitivismo psicológico.

Quienes ingresaron por concurso en estos años percibieron desde el momento mismo de la entrevista las políticas que la Secretaría de Educación tenía:

[...] Las preguntas lanzadas al grupo de entrevistados estaban encaminadas a obtener respuestas del maestro como administrador de currículo [...] y no podía esperarse algo distinto, porque la Secretaria de Educación era la doctora Pilar Reyes de Santamaría, una de las más furibundas impulsoras de la tecnología educativa y el desarrollo curricular [...], de ahí que la clave estaba en hablar de tres palabras: insumo, proceso y producto (56).

Algunos maestros vivieron esto como un proceso de renovación de los discursos que generaban nuevas modalidades pedagógicas, expresión de ciertos vientos de cambio que comenzaban a soplar.

En el ámbito pedagógico se comenzaban ya a vislumbrar nuevas tendencias, nuevas posibilidades del aprendizaje. Pero ya se veía que venían otras tendencias, otras formas de concebir la pedagogía, del trabajo con los estudiantes, ya se comenzaba a plantear lo de Vigotsky, la educación por objetivos, ya había otros elementos que permitían ver que sí se podían hacer otras cosas, romper cierto tipo de esquemas (1).

La DIE asumió las funciones que el Ministerio de Educación le había delegado a las entidades territoriales en 1982 de capacitar a los maestros en ejercicio, para ello creó los Centros Experimentales Piloto (CEP), entidad encargada de otorgar los créditos para el ascenso en el escalafón según lo establecido en el recientemente aprobado Estatuto Docente (2277) de 1979. Desde entonces se le conocerá como DIE-CEP. A partir de ese momento se encargó de las políticas de mejoramiento de la calidad que se centraba en la investigación, la capacitación y el uso de los medios de comunicación.

La estrategia de mejoramiento de la calidad era relativamente nueva, pues se consideraba que se había hecho un esfuerzo significativo en la ampliación de la cobertura y que había llegado el momento de hacer énfasis en la calidad, lo cual suponía la intervención en el currículo escolar y en los métodos pedagógicos. El maestro se convertía así en un objeto central de las políticas estatales. La llamada *renovación curricular* venía avanzando con los nuevos programas desde la primaria hasta el bachillerato y área por área. El programa Cemdzob estaba sirviendo para la experimentación curricular de varios de estos programas que luego se extenderían a escala nacional, especialmente en las áreas tecnológicas y de educación artística (SED, 1986: 38, citado en Castro 2012). Uno de los relatos que narra la vida de un maestro deportista y artista a la vez da cuenta de esta experiencia:

Así, el profesor distrital, Héctor Emilio Murillo Martínez es nombrado en propiedad para la institución Tomás Rueda Vargas, colegio que en ese momento pertenecía al “complejo de educación media diversificada para la zona suroriental de Bogotá”, donde los estudiantes se graduaban como bachilleres en Artes Plásticas, Teatro, Danzas, Música [...]. Definitivamente nuestro docente llega al sitio indicado, y no llega a trabajar, llega a –según sus propias palabras– “gozarse la vida”, con lo que ama, con lo que le apasiona.

Allí, desde 1987, realiza un “trabajo” de veinte años y cinco meses, como profesor de danzas. Su grupo de bailarines participará en los ámbitos local, zonal, distrital, regional y nacional, presentándose en instituciones de carácter social, colegios públicos y privados, de Bogotá; Belén (Boyacá); Guaduas, Sopó y La Calera (Cundinamarca); Puerto López (Arauca), Agua Clara (Casanare), entre otros, convirtiéndose esta en una experiencia significativa no solo para él, sino para sus estudiantes, que en la mayoría de los casos definieron su vocación y años después, además de bailar, estudiaban Danza o Educación Física y se convertían en docentes del distrito o conformaban su propio grupo de Danza Folclórica (47).

El programa ministerial de renovación curricular generó una reacción en el sindicato de maestros y en grupos de intelectuales que estaban en contra de un currículo unificado y orientado por los supuestos de la tecnología educativa, dada la instrumentalización de la labor del maestro que esto implicaba. Desde Fecode (Federación Colombiana de Educadores), y en particular, desde la Asociación Distrital de Educadores, se promovió una dinámica de discusión en los colegios sobre dicha reforma y la construcción de propuestas alternativas para ganar autonomía profesional en la toma de decisiones sobre los procesos pedagógicos y didácticos que se consideraban más indicados para trabajar con los estudiantes.

El llamado Movimiento Pedagógico se expresó de muchas maneras y llevaría al Estado a revisar su reforma y a comprometerse con una nueva Ley de Educación que se materializó en 1994, siguiendo el espíritu de la nueva Constitución (1991). El espíritu de la época lo marcaba una generación de maestros más críticos y más autónomos, quizás como resultado de las condiciones que habían ganado con el Estatuto Docente y con los niveles de profesionalización que habían alcanzado:

[...] En Bogotá en el colegio INEM de Kennedy aprendí demasiado y en esas paredes se despertó un sentimiento de rebeldía, de amor a la justicia, a la literatura y a querer trabajar con grupos. Como

todos, supe de qué se trataba cada modalidad y me pareció que promoción social era lo mío. No me equivoqué: tenía clase de psicología, de enfermería, de costura, de desarrollo de la comunidad, de cooperativismo, hacía prácticas en colegios, visitaba hospitales, etcétera. El INEM era no solo rico en la actividad académica también en la variedad de profesores: pero sobre todo había profesores que enseñaban a pensar, a cuestionar, a no hacer una fila, a no ser del común [...], a no caminar por caminar, en otras palabras a ser. Todo ello sin tanto paternalismo, sin decirle a nadie “pobrecito”, sin revender el discurso de los derechos, sin perder su identidad como maestros [...] (8).

Se organizaron grupos de maestros que innovaban y trabajaban por proyectos en torno a las diferentes áreas, muchas veces transversalmente, integrándose en torno a actividades más lúdicas, más experienciales, más pedagógicas.

[...] Nuestra Señora de la Paz, en la normal femenina [...] un grupo ecológico llamado Proteger, cuyo objetivo era conocer lugares de Colombia charlar con la gente y motivarlos a cuidar la naturaleza, no votar basura a las fuentes de agua, me vincule a este grupo, y conocí lugares como: el nevado del Cocuy, el parque de la cultura de San Agustín, San José de Isnos, las islas San Bernardo en el golfo de Morrosquillo, Tolú, Coveñas ,el parque Tairona, la sierra nevada de Santa Marta [...] (59).

[...] Usme (nido de amor), una localidad de suelo muy fértil para el trabajo educativo, en donde se podían realizar proyectos, se sentía el respeto de los padres y de los estudiantes y entre los maestros había mucha unidad alrededor de lo sindical (11).

A pesar de ello, la situación social se estaba degradando; a finales de los años ochenta había un ambiente de crisis de legitimidad del Estado y sus instituciones agudizada por la violencia paramilitar. Se adelantaban procesos de desmovilización de algunos grupos guerrilleros y muchos jóvenes estaban viviendo una transición entre la paz y la intensificación del conflicto. Los maestros registran en algunos casos relatos sobre los contextos de violencia urbana, de pandillismo de los jóvenes y de inseguridad en el entorno de las escuelas.

[...] A mi llegada, una profesora me abordó diciéndome «esos chicos son miembros de bandas en este barrio, tenga cuidado, porque andan armados (26).

[1989], siendo estudiante de sociales de la pedagógica, en su práctica docente]: [...] en la jornada nocturna con un grupo de estudiantes entre los 16 y 18 años que estaban terminando la primaria y empezaban el bachillerato, me parecía una población muy difícil, algunos comentaban cómo sus padres eran alcohólicos y los maltrataban, otros estudiantes andaban con pandillas y llevaban para negociar entre los compañeros las cosas que habían hurtado durante el día, como no tenía otra opción de práctica, que duró aproximadamente año y medio, me fui adaptando a las circunstancias y a disminuir el miedo que sentía al llegar a ese lugar (59).

En lo administrativo se reconocía que había problemas en la organización y en la gestión de la educación oficial. En 1987 se declaró la emergencia educativa en Bogotá para poder contratar más de dos mil maestros faltantes, y construir más de novecientas aulas. El diagnóstico que explicaba la situación crítica que se vivía, advertía:

[...] la administración de la educación no se da en forma óptima presentándose una descoordinación por la existencia de diferentes entidades que ofrecen programas educativos en preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y media vocacional, como son los colegios departamentales que están en el distrito y que son administrados por la Gobernación de Cundinamarca, un grupos de colegios administrados por la Delegación del Ministerio como lo son los colegios cooperativos y los colegios de jornada adicional. Los colegios de educación media que dependen del Ministerio de Educación y los colegios privados. Siendo cinco tipos de administración educativa que hace difícil el desarrollo de un programa general, que permita hacer frente a los aspectos de la educación en forma completa e integrada del distrito (sic) (Muñoz, 1987: 9, citado en Castro, 2012).

Este estado de cosas aceleraría procesos de reforma estructural en el Estado que terminaron con la elección popular de alcaldes, con la descentralización de la administración pública y luego con la nueva Constitución política.

Hace más de 10 años (1990-2000)

La década de 1990 fue intensa en reformas pedagógicas, aunque algunos expertos han hablado más bien de un proceso de contrarreforma (Rodríguez, 2002); después de la Ley 115 de 1994 se expedieron varios decretos

que reglamentaban distintos aspectos del nuevo orden educativo. Uno de los temas que más generó polémica fue el de la evaluación de los estudiantes en el aula y luego en torno a las pruebas estandarizadas (Saber e Icfes, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Los nuevos decretos hablaban de evaluación por logros y por grados, se hablaba de promoción automática, de evaluación cualitativa [...].

[...] cada logro venía en una forma de presentación, entonces ¿qué trabajos, qué actividades iban a medir ese logro? También había muchas discusiones porque había personas que de un solo logro sacaban 20, 30 o 50 elementos para medir. [...] estamos hablando que hay otra tendencia, que es lo de Piaget, que es los planteamientos de Vigotsky y sus seguidores, ¿y evaluando con esas técnicas? ¿Con esas pruebas objetivas? Eso pues dice mucho [...] (1).

Muchos colegios públicos y privados parecieran no conmoverse con los debates pedagógicos, con los cambios en la legislación y con la presión social por innovar y cambiar las rutinas tradicionales:

[En un colegio privado] cuando los estudiantes eran indisciplinados debían asistir al colegio el día sábado con un cuaderno de cincuenta hojas y llenarlo por completo con planas que contenían frases como debo portarme bien o cosas por el estilo, hasta no terminar de llenar el cuaderno no podían salir, si el papá del estudiante no pagaba la pensión durante los cinco primeros días de empezar el mes, el estudiante debía asistir el sábado con un cuaderno, un esfero y un diccionario y copiar mil palabras, sinónimas de cumplimiento, puntualidad y honradez, y así castigos por el estilo, afortunadamente en estos colegios solo trabajé hasta mitad de año (59).

Sin embargo en la mayoría de los casos se menciona una época de compromiso de los maestros con su profesión, de intercambio entre ellos, de cooperación y lucha, de reflexión pedagógica colectiva, de experimentación e innovación didáctica y pedagógica. Había tiempo para reuniones entre las dos jornadas, tiempo para capacitarse y para reuniones por áreas, se trabajaba incluso los sábados con estudiantes y padres de familia.

Se habla de actividades de integración entre maestros y directivos (fiestas, paseos, comidas, música, teatro); con los espacios de participación que creó la Ley 115 de 1994 para el llamado gobierno escolar, se recuerdan los debates en los consejos académicos y directivos en torno a la construcción del PEI (proyecto educativo institucional), a los Foros Distritales y Nacional, a la creación de asociaciones de padres de familia, institucionales y

distrital, a las redes de personeros. De igual modo, se describen los proyectos que se adelantaban en colectivos de maestros relacionados con las nuevas áreas obligatorias y transversales del currículo: producción de textos, educación sexual, educación ambiental, huertas escolares, prevención de drogadicción, manejo de conflictos, danza y música, educación especial, cine foros, teatro, producción de videos, radio escolar, aulas remediales, organización de jóvenes, talleres de lectoescritura, talleres de cuento y literatura, y manejo de medios de comunicación.

Algunos de estos proyectos eran promovidos directamente por la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tenían financiación de otras instancias del Estado (Colcultura, Cresalc – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe –, IDEP), o incluso de organismos internacionales, pero en muchos otros casos eran iniciativas autónomas que promovían grupos de maestros al margen de las instituciones oficiales.

La antigua DIE-CEP fue transformada en una entidad descentralizada con presupuesto y personería jurídica propia, por iniciativa del Concejo de la ciudad; se trató del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que desde entonces financia y estimula la reflexión pedagógica de los maestros, las innovaciones y la búsqueda de alternativas políticas para la administración educativa de la ciudad. Uno de sus principales aportes a la ciudad y al país fue el replanteamiento de lo que hasta entonces había sido la capacitación de docentes en ejercicio, que beneficiaban a los docentes solamente para ascender en el escalafón, sin demeritar muchos cursos y experiencias que aportaron también al desarrollo pedagógico.

La nueva concepción articulaba la investigación, la innovación y la actualización en procesos de por lo menos un año certificados por universidades que debían acompañar y ayudar a sistematizar las rutas que los maestros en forma autónoma recorrían. Todo esto ha contribuido a la formación de una ética profesional y a la consolidación de un magisterio más responsable social y políticamente.

Muchas de las historias que se encuentran dan fe de ello y muestran cómo enfrentan las circunstancias particularmente difíciles que viven los colegios oficiales:

[...] allí teníamos todos los niños que en otros colegios no querían, o los que no pudieron estudiar por una u otra razón, así que el trabajo era un poco complicado porque los niños eran de diferentes edades y bastante grandes para el nivel cursado, además de

los problemas de aprendizaje, que en ese momento eran mínimos comparados con los de violencia y maltrato tanto al interior de sus familias, como los que trasladaron al interior de su colegio.

No fue fácil, pero éramos un gran equipo de trabajo y la consigna era no sacar ningún niño del colegio, pues para algunos esta era su última opción y de allí irían a la calle y no era lo que queríamos.

[...] se me ocurrió la idea de hacer una huerta y con la ayuda de otros compañeros, hablamos con el padre director y se logró que nos dieran un espacio. El Jardín Botánico nos preparó y nos dio las primeras semillas y la tierra. Con carretilla en mano, azadón y pala, comenzamos a darle vida a la idea que se convirtiera en un proyecto de la comunidad, las madres y algunos padres nos ayudaron con mucho empeño.

El Jardín Botánico preparó a un grupo de padres, algunos niños y a mi, por supuesto, en las labores de sembrado y cuidado de las plantas y fueron ellos mismos quienes nos ayudaron a sembrar las primeras semillas.

Incluimos también un curso de manipulación de alimentos en el que aprendimos a preparar yogurt, dulces, encurtidos, etcétera. Los productos procesados los comercializamos junto con los frutos y verduras de la primera cosecha.

Todo el programa académico de mi grupo giraba en torno al proyecto de la huerta, además los niños ayudaron a sembrar y cuidaban que nadie dañara nuestro espacio. La idea creció con el apoyo de las madres, ellas, prácticamente permanecían en el colegio todo el tiempo, sembrando, cuidando, regando, etcétera. Así nació la idea de formar una pequeña microempresa, que denominamos Madescol, nombre formado por las letras iniciales de cada una de las que trabajábamos en la huerta. Comenzamos por vender los productos de la cosecha, luego en reuniones de padres de familia vendíamos yogurt, dulces, verduras y hasta papas chorreadas (2).

La última década

Las políticas de la administración nacional y distrital cambiaron. Con la Ley 715 de 2001 y el decreto 1850 de 2002 se reorganizó el modelo de gobierno escolar, las funciones de los directivos y de los docentes. La gestión se puso en el centro de la tarea educativa, la administración eficiente

y racionalizada en función de criterios económicos, prevaleció frente a los proyectos pedagógicos. Estas medidas son consideradas lesivas para el bienestar de los maestros y de la comunidad educativa; en sus historias hablan de la obligación de trabajar 8 horas diarias, el control estricto sobre sus actividades, el reporte permanente de sus tareas; en general la intensificación del control que les agobia.

Hablan de la eliminación de los incentivos de ruralidad, de cómo los antiguos directores de escuela perdieron su estatus y pasaron a ser coordinadores; cómo se fusionaron varias instituciones en una sola, afectando las dinámicas de las asociaciones de padres de familia, los consejos estudiantiles, los consejos académicos y directivos y los PEI; cómo las funciones de los orientadores escolares cambiaron y se dejaron de hacer concursos (recientemente se reabrieron como una medida del gobierno distrital); cómo se suspendieron los cargos de los maestros especializados en Música, Educación Física y Artes, se trasladaron muchos maestros por el criterio del llamado parámetro (relación maestro por número de estudiantes).

También hablan de cómo los rectores, investidos de más poder, en algunas ocasiones lo usaron para controlar la labor docente bajo el principio de la sospecha, afectando su autonomía y sus iniciativas pedagógicas; cómo se eliminaron los espacios académicos para las discusiones en las áreas, y se suprimió el tiempo que antes tenían para capacitarse; cómo se limitaron las posibilidades de realizar proyectos pedagógicos interdisciplinarios y extracurriculares.

[Antes de la integración] los colegios pequeños se caracterizaban por tener un buen nivel académico, ella piensa que la fusión de los colegios grandes con los pequeños fue un caos, ya que se perdió la autonomía [...] los maestros eran respetados por todos los miembros de la comunidad, pero en este tiempo se tratan como servidores sin calidad (24).

Esto habría afectado el rendimiento académico de los estudiantes, sus logros cognitivos y sobre todo morales. Se incrementaron los casos graves de conflicto entre estudiantes y el compromiso de los maestros se perdió. Algunos maestros se retiraron y otros se enfermaron. Varios de los profesionales no licenciados que ingresaron en los últimos concursos no soportaron por mucho tiempo las dificultades propias de la vida escolar, en particular las deficiencias académicas de los estudiantes, según algunos testimonios, motivadas por las mismas medidas de promoción automática.

Algunas de esas medidas, que habían comenzado siendo del orden distrital, pasaron a ser del orden nacional. A mediados de la primera década de 2000 se intentó, por parte de la administración de la ciudad, disminuir el impacto negativo de las mismas. Se impuso una política de buen trato a los maestros y se trabajó con los directivos para cambiar su estilo gerencial de administración por el pedagógico; se realizaron eventos sobre pedagogías críticas y ciudad educadora, se organizaron equipos pedagógicos de maestros por localidad, se promovió la construcción participativa de proyectos educativos locales, se reivindicó de nuevo el arte y la educación física, se restablecieron funciones de la orientación escolar, se reorganizaron las asociaciones de padres de familia, de personeros estudiantiles y se estimularon nuevas formas de organización juvenil. Esto acompañado de una importante inversión en el mejoramiento de las plantas físicas y el bienestar de los estudiantes (comedores, refrigerios, transporte, *kits*, gratuidad).

Algunas de estas medidas no se sostuvieron en el tiempo. En general, el ambiente de malestar en las instituciones permaneció o se agudizó terminando la primera década del siglo XXI y comenzando la segunda de 2000. Las condiciones de inseguridad, pobreza y violencia social parece que se han agudizado; se han debilitado las redes de apoyo institucionales, comunitarias y familiares, y se ha perdido el sentido de pertenencia a la escuela y a las instituciones modernas. Los testimonios de los maestros hablan de los recurrentes problemas sociales que viven los estudiantes en sus entornos familiares y barriales.

Un reciente estudio sobre la prevalencia del síndrome de agotamiento profesional en docentes de tres colegios del distrito (2009), Toberín, Agustín Fernández y Divino Maestro, señala que la persona más afectada, por el síndrome, es el orientador y le sigue el maestro.

Pero cómo no se va a percibir la vulnerabilidad del orientador escolar si a diario, a su lugar de trabajo, llegan los casos de niños maltratados física y psicológicamente, los niños desnutridos, los niños con anorexia, los que se quieren suicidar, los que no tienen qué comer, los desplazados, los niños trabajadores, los indisciplinados, los de bajo rendimiento, los niños agresores, los consumidores de sustancias psicoactivas, los que están por cuenta del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y la Fiscalía, los niños con necesidades educativas especiales, los que hacen parte de la pandilla, los del matoneo, los accidentados, los enfermos, los huérfanos, los que se inician en la paternidad, los que hurtan, los que madrean a los profesores, las madres adolescentes gestantes y lactantes. También los profesores, directivos y padres de familia con sus problemas y con la esperanza de obtener ayuda. Completan la lista, las entidades públicas que están viendo la escuela como un lugar privilegiado para desarrollar proyectos económicos, con ánimo de lucro (56).

También hablan de los problemas de disciplina y las dificultades que tienen para mantener la atención de los grupos en clase. La extra edad parece ser más frecuente. Esta situación ha sido registrada sobre todo por los maestros noveles al vincularse al distrito y trabajar por primera vez en un colegio oficial:

[...] El grupo antiguo docente nos alertó de inmediato sobre la situación del contexto educativo: pobreza, drogas, prostitución, hambre, violencia, descomposición familiar, entre otros; a todo eso nos teníamos que enfrentar.

[...] Como se pudo se terminó el año, no sin antes haber sido escupido un par de veces, casi violentado físicamente otro par, irrespetado verbalmente en un sinnúmero de ocasiones y lo peor de todo, en muchos momentos con la actitud de tirar todo para el carajo. Creo que cosas como estas le pasan a muchos docentes y sienten una frustración tan fuerte que el único camino que visualizan es dar un paso al costado, a pesar de haber anhelado tanto trabajar en un puesto oficial. Los primeros dos meses para mí fueron agónicos, pues en este tiempo conocí y comprobé la gran brecha que existe entre la educación privada y la pública. Debo señalar que en algún instante me arrepentí de mi decisión y quise volver a pedir una oportunidad en mi antiguo lugar de trabajo. [...] en nuestras aulas el índice de extraedad es bastante numeroso (16).

Estas problemáticas siempre han existido, pero algunos docentes consideran que es un fenómeno agudizado recientemente por lo que llaman “un círculo vicioso” en el que se han transvalorado los viejos principios de autoridad y respeto. Hoy los estudiantes habrían perdido todo interés por cumplir con sus responsabilidades, asumen actitudes de dejadez y pereza esperando obtener todo sin esfuerzo, y ejercen un poder que la sociedad le habría conferido por efecto de los cambios de mentalidad que las instituciones escolares han sostenido por décadas.

Para ella (una colega) los niños de este tiempo no tienen interés por aprender, y comparto con ella esa opinión; le pregunté en qué tiempo era mejor y me contestó que hace diez años hacia atrás y se sentía defraudada, porque muchos estudiantes de este tiempo son hijos de los exalumnos y no entienden ¿qué pasa? Es posible que la tecnología y la televisión hayan acaparado tanto a los padres que no tienen posibilidades de dedicar espacio para educar y dirigir a los niños.

[...] Se observa el desinterés por los niños, la violencia intrafamiliar opaca las posibilidades de mejorar los valores, los padres se quejan que los niños botan, es decir, “les roban” los lápices, y prefieren inculcar que ellos deben coger los de los demás. Si les pegan, ellos deben golpear más duro y que las docentes no pueden “regañar”, porque serán demandadas por maltrato, y además, los estudiantes se están acostumbrando a amenazar a los padres que si les pegan, es decir, “les llaman la atención” los mandan a la cárcel. Entonces se presenta un círculo vicioso [que hace pensar que] no podemos mejorar la sociedad y que debemos tener miedo a los padres para evitar problemas con ellos (24).

Con todo, la respuesta de los maestros no ha sido pasiva; hay muchas iniciativas que se recogen de sus historias de vida que muestran caminos alternativos y propuestos locales para enfrentar algunas de estas difíciles situaciones.

En algunos casos se ha acudido a la movilización de la comunidad para enfrentar la violencia, en otros, son iniciativas de las instituciones de atención social del distrito las que intervienen en forma integral para manejar situaciones límites que viven los jóvenes. A veces el IDEP y la Secretaría de Educación, junto a instituciones universitarias, financian o acompañan procesos organizativos de maestros en los que se formulan proyectos pedagógicos que buscan articular las problemáticas sociales con el currículo escolar. Entre los muchos que se mencionan están:

[...] Proyecto Líderes Siglo XXI, la Expedición Pedagógica; la propuesta de modificabilidad cognoscitiva, el desarrollo microempresarial deportivo-recreativo en los estudiantes de educación básica secundaria; el programa de aceleración del aprendizaje; la integración de niños con déficit cognitivo, los talleres pedagógicos con estudiantes, sin tener en cuenta los grados; la huerta escolar, y los proyectos de convivencia escolar y de reciclaje [...] (56).

Con el apoyo del IDEP, la SED, de algunas universidades y de ONG, otras veces con el esfuerzo de colectivos de maestros o de maestros solitarios se ha ido tejiendo de nuevo una red de proyectos pedagógicos, que a veces incluso parecen desbordar la capacidad de los colegios. Sin embargo expresan la voluntad de enfrentar estos tiempos de incertidumbre y aparente caos. Entre tantos proyectos se pueden mencionar algunos de los que realizan los maestros en la cotidianidad escolar y que, sin embargo, rompen las rutinas convencionales:

- **Reconocimiento del entorno ecológico y cultivos alternativos (21).**
- **Medios audiovisuales que les aporten herramientas para la vida (23)**
- **Los pequeños monstruos que afectan mi salud (25).**
- **Lectura diaria para crear hábito - Proceso de expresión y creatividad con acuarela - El computador, un espacio para el aprendizaje - Resolución pacífica del conflicto en la escuela (26).**
- **Reciclando salvaremos la tierra (28).**
- **Diferenciaciones de género (30).**
- **Danzas para adultos mayores de la comunidad (32).**
- **Talleres de sociales, individuales o grupales, para interpretar y elaborar mapas conceptuales, tablas comparativas y diagramas (33).**
- **Lectura de cuentos en voz alta como forma de abrirnos paso del lenguaje oral al escrito**
- **Escribiendo cuentos (38).**
- **Una hora de lectura colectiva semanal (55).**
- **Libro de la vida en el área de ética y religión con los estudiantes del grado noveno (57).**
- **Un consejo al día para fortalecer la autoestima (57).**
- **Proyecto Hermes para la Gestión del Conflicto Escolar (60).**

Muchos de ellos están publicados en libros, en videos, o simplemente en memorias institucionales, han ganado premios, distinciones, estímulos y reconocimientos internacionales, nacionales, distritales y locales, se han presentado en foros, seminarios, muestras, festivales, concursos, carnavales, exposiciones; pero lo cierto es que son más de los que muchos diagnósticos registran.

El porvenir no es claro. Los testimonios que se han recogido dejan ver que no hay nada estático. En momentos de crisis siempre surgen iniciativas que

cambian el rumbo de los acontecimientos. Las tensiones son muchas y las búsquedas no cesan. En realidad no se han descrito cuatro modos de hacer pedagogía, como si se tratara de modelos o corrientes pedagógicas, lo que se ha encontrado son cuatro momentos en los que se han producido quiebres significativos producidos por muy diversas circunstancias.

El primero de ellos, influenciado por fenómenos sociológicos de gran envergadura que transformaron radicalmente el modelo de ciudad que había prevalecido hasta los años 1950; el segundo, generado por una dinámica de cuestionamiento a ciertas políticas de intervención curricular, en las que los maestros ganaron un gran protagonismo; el tercero, en torno a la institucionalización de reformas y contrarreformas que hicieron de la década un momento de intensos cambios cualitativos, y el último, habla de los ajustes severos que fracturaron las dinámicas institucionales y de colectivos pedagógicos importantes. Se mostraron las tensiones que en cada uno de los cuatro momentos producían cambios y movimientos.

En efecto, no hay nada estático. Los maestros y maestras no han sido actores pasivos o invitados de piedra, sus acciones e iniciativas son fuerzas que cuentan y que intervienen en diferentes direcciones, como lo insinúa el gráfico 2.1 con el que hemos querido ilustrar este ensayo, un ensayo escrito a 62 manos que con seguridad no termina acá.

Anexo 1

Historias de vida consultadas

Número	Historia de vida	Plantel educativo
1	Ángel Alberto Rojas Reyes	Colegio Bravo Páez
2	Carmenza Osorio	Colegio Rufino José Cuervo
3	Rocío Ramírez Ramos	Colegio Rufino José Cuervo
4	Ramiro Rico Martínez	Colegio Rufino José Cuervo
5	Smith Maldonado	Colegio Rufino José Cuervo
6	Yaneth Espinosa	Colegio Rufino José Cuervo
7	Alcira Jiménez Galarza	Colegio Rufino José Cuervo
8	Cristina Mojica	Colegio Rufino José Cuervo
9	Ronald Rojas	Colegio Rufino José Cuervo
10	María Fernanda Carreño	Colegio Rufino José Cuervo
11	María Amelia Gómez	Colegio Friedrich Naumann
12	Eva Julia Hernández	Colegio Agustín Nieto Caballero
13	Mónica Bocanegra	Colegio Agustín Nieto Caballero
14	Nancy Jackeline Balaguera	Colegio Agustín Nieto Caballero
15	Elidiana Marcela Vega Jiménez	Colegio Agustín Nieto Caballero
16	Víctor Manuel Beltrán Ramírez	Colegio Agustín Nieto Caballero
17	Natalia Hernández Ascencio	Colegio Colombia Viva
18	Alejandro González	Colegio Colombia Viva
19	Mauricio Guerrero	Colegio Colombia Viva
20	Sergio Iván Calderón Macías	Colegio Colombia Viva
21	Carmenza Silva	Colegio Usaquén
22	Cesar Urrego Calderón	Colegio Agustín Nieto Caballero
23	Claudia Cristancho	Colegio José Martí
24	Edith Velandia	Colegio Distrital San Benito Abad
25	Domingo Antonio Pacheco Bravo	Colegio Agustín Nieto Caballero
26	Elsa Lucía Chaparro	Colegio Usaquén
27	Luz Divia Rico	Colegio José Martí IED
28	Nubia Isabel Moreno Pinzón	Colegio Palermo sur
29	Sandra Milena Frías	Colegio Bravo Páez
30	Yaneth Vargas	Colegio Bravo Páez

31	Gustavo Guevara Pedraza	Colegio José Martí
32	Sandra Patricia Vargas	Colegio Colombia Viva
33	Martha Leguizamón	Colegio Colombia Viva
34	Ligia Isabel Ruiz	Colegio Colombia Viva
35	William Rodríguez Bello	Colegio Colombia Viva
36	Dalila Torres	Colegio Colombia Viva
37	Magda Vargas Ramírez	Colegio Rufino José Cuervo
38	Julieth Peña	Colegio Rufino José Cuervo
39	Luis René Villamizar	Colegio Rufino José Cuervo
40	Otto Leonardo Gómez	Manuel del Socorro Rodríguez
41	Linsay González	Manuel del Socorro Rodriguez
42	Yenny Marcela Bejarano	Normal María Montessori
43	Lady Johanna Calderón Cely	Normal María Montessori
44	Martha Gladys González Reina	Normal María Montessori
45	Claudia Patricia Mancipe Caicedo	Normal María Montessori
46	Luz Marina Morales Cruz	Normal María Montessori
47	Hector Emilio Murillo Martínez	Normal María Montessori
48	Martha Contreras	Colegio Agustín Nieto Caballero
49	María Cristina Fandiño	Colegio Agustín Nieto Caballero
50	Nancy Becerra Robayo	Colegio Agustín Nieto Caballero
51	Segundo Pablo Castillo	Colegio Palermo Sur
52	David Ricardo Pico Cárdenas	Colegio Marruecos Molinos
53	Paola Andrea Herrera Morales	Colegio Marruecos Molinos
54	Nubia Isabel Moreno Pinzón	Colegio Palermo Sur
55	Janneth Alexandra Silva Briceño	Colegio Palermo Sur
56	José Israel Gonzalez	Colegio Bello Horizonte
57	Adriana Sánchez	Colegio Usaquén
58	Yolanda Barrera	Colegio Bravo Páez
59	María Yolanda Lurduy Guarín	Colegio Bravo Páez
60	María del Pilar Paredes Sosa	Colegio Bravo Páez
61	Sofía Helena Soto Gómez	Colegio Usaquén

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernal, Segundo. 1958. Planteles y demanda escolar en Bogotá. Bogotá: Oficina de Planeación Distrital. Departamento de Investigaciones (1958, diciembre). Citado en Castro, 2012.

Castro, Jorge Orlando. 2012. *Historia institucional*. Secretaría de Educación de Bogotá – IDEP. Bogotá: CIDE.

Cuesta, Raimundo. 2007. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Madrid: Octaedro.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital y Secretaría de Educación Distrital (DAPD-SED). 1971. Estudio de educación. Elementos del Plan. II documento de Trabajo. Citado en Castro, 2012.

Martínez Boom, Alberto; Noguera, Carlos E.; Castro, Jorge Orlando. 1994. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Corporación Tercer Milenio.

Martínez Boom, Alberto. 2004. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

Muñoz, María Ruth. 1987. La educación en Bogotá. Bogotá: DAPD, División de Estudios Sectoriales. Citado en Castro, 2012.

Rodríguez, Abel. 2002. *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Secretaría de Educación Distrital (SED). 1980. Informe de actividades septiembre 1978 – junio 1980. Bogotá. Citado en Castro, 2012.

Secretaría de Educación Distrital (SED). 1986. Informe de labores junio 1982 – junio 1986. Bogotá. Citado en Castro, 2012.

Urrea Delgado, Emilio. 1969. Alcalde Mayor del Distrito Especial de Bogotá, en la instalación del Honorable Concejo de Bogotá. 17 de noviembre. Citado en Castro, 2012.

Viviescas, Fernando; Giraldo, Fabio (comp.). 1991. Colombia el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital (SED). 1998. Plan sectorial de educación 1998-2001. SED. [Disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/anteriores_2004/PlanSec1998%20-%202001.doc] (consulta: julio de 2012).

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá y Secretaría de Educación (SED). S.f. Memorias. Segundo Foro Educativo Distrital. ¿Cómo formar ciudad y ciudadanos competentes? Bogotá.

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1995. Decreto 295 del 1.º de junio, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C., 1995-1998. *Formar ciudad*. Bogotá [Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2393>] (consulta: julio de 2012).

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1998. Plan de Desarrollo Distrital 1998-2001. *Por la Bogotá que queremos*. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 2001. Plan de Desarrollo Distrital 2001-2004: *Bogotá: para vivir todos del mismo lado*.

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 2004. Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008. *Bogotá sin indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*.

Álvarez Gallego, Alejandro; Noguera, Carlos; Castro, Jorge Orlando. 2000. *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Ancora.

Álvarez Gallego, Alejandro. 2003. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

Álvarez Gallego, Alejandro (coord.) 2008. *Lo que antes era un privilegio hoy es un derecho. Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá una gran escuela: para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.

Arellano, Antonio. 2005. *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Bauman, Zygmunt. 2007. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.

Bustamante, Guillermo. 2003. *El concepto de competencia. Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: Unesco.

Coombs, Philip H. 1971. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.

De Tezanos, Aracely. 2006. *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Villa, Mario. 1993. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios Universidad del Valle.

Helg, Aline. 1987. La educación en Colombia: 1958-1980. En: *Enciclopedia La Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.

Henaó Willes, Myriam; Castro, Jorge Orlando. 2001. *Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Icfes, Colciencias, Socolpe. Tomos I y II.

Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal. Bogotá. Volumen II.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). 1999. Historia de la educación en Bogotá. *Serie Investigaciones 7*. Bogotá. Dos tomos.

Martínez, Alberto; Álvarez, Alejandro (comp.) 2010. *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, María Cristina. 2008. *Redes pedagógicas la constitución de la maestro como sujeto público*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Misión Social, departamento Nacional de Planeación (DNP). 1997. *La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos*. *Revista Planeación y Desarrollo*. 28 (1) enero-marzo.

Mokus, Antanas, et ál. 1995. *Las fronteras de la Escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco. 1974. *Reunión de Expertos sobre el Ciclo de Educación Básica, Informe Final*. París.

Sáenz, Javier. 2007. *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá, Colección CES. IDEP y Universidad Nacional.

Saldarriaga Vélez, Oscar. 2003. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Secretaría de Educación Distrital (SED). 2006. *Décimo Foro Educativo Distrital 2005: La Ciudad y las Políticas Educativas*. *Serie Memorias SED*. Junio.

Suárez, Hernán (comp.) 2002. *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio, Tercer Milenio.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía; Echeverri Sánchez, Alberto. 1990. *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En: Díaz Mario y Muñoz José. *Pedagogía discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.