

# Maestro:

condición social y profesión docente en Colombia  
1991-2002



Jorge Orlando Castro Villarraga ■ Óscar Pulido Cortés  
Diana Milena Peñuela Contreras ■ Víctor Manuel Rodríguez Murcia



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

Calles 127 y 130, Bogotá, D.C.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

**Maestro:**  
condición social y profesión docente en Colombia  
1991-2002  
*se terminó de imprimir en Nomos Impresores,  
en diciembre de 2007  
Bogotá, Colombia*

**Maestro:**  
condición social y profesión docente en Colombia  
1991-2002

**Maestro:  
condición social y profesión docente en Colombia  
1991-2002**

**Jorge Orlando Castro  
Óscar Pulido Cortés  
Diana Milena Peñuela  
Víctor Manuel Rodríguez**



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
**IDEP**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

Edición 2003

Maestro : condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002 / Jorge Orlando Castro ... [et al.]. -- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2007.

120 p. ; 24 cm.

Incluye bibliografía e índice.

ISBN 978-958-8316-38-3

1. Educación como profesión - Colombia - 1991-2002

2. Personal docente - Colombia - 1991-2002 3. Personal docente - Aspectos sociales - Colombia - 1991-2002

4. Reforma educativa - Colombia - 1991-2002 5. Pedagogía - Colombia - 1991-2002

I. Castro, Jorge Orlando

371.1 cd 21 ed.

A1144979

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

### Universidad Pedagógica Nacional

Oscar Armando Ibarra Russi  
Rector

Alejandro Álvarez Gallego  
Vicerrector Académico

Ricardo Wilches Rojas  
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gerardo Andrés Perafán Echeverri  
Vicerrector de Gestión Universitaria

Alberto Martínez Boom  
Director Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica, CIUP

### Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Cecilia Rincón Verdugo  
Dirección General

María Cristina Martínez Pineda  
Subdirección General Académica

Jorge Vargas Amaya  
Coordinador Observatorio de Educación y Pedagogía

Gabriel García  
Interventor del IDEP

Primera edición, 2007

ISBN: 978-958-8316-38-3

© Universidad Pedagógica Nacional  
Jorge Orlando Castro Villarraga  
Óscar Pulido Cortés  
Diana Milena Peñuela Contreras  
Víctor Manuel Rodríguez Murcia  
Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional

© 2007, Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo pedagógico, IDEP  
Avenida El Dorado N.º 66-63, p. 3  
Teléfono: (571) 3241000, ext.: 9002, 9007, 9017, 9018  
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Coordinador General del Proyecto  
Alberto Martínez Boom

Imagen de portada  
Detalle de *Soles Racionales*  
Vilma Graciela Martínez Rivera

*Preparación editorial*  
Universidad Pedagógica Nacional  
Luis Eduardo Vásquez Salamanca  
Coordinador

Impreso en Nomos Impresores

Bogotá, Colombia  
2007

## **Contenido**

**Prólogo, 7**

**Presentación, 11**

**Reforma educativa y cuestión docente, 13**

De las reformas como dispositivo de ajuste, 18

**De la formación: la pedagogía y los maestros en la encrucijada de los modelos de gestión, 23**

*La composición del gremio y las acciones conducentes hacia la creación de un sistema nacional de formación de educadores, 25*

*La acreditación previa y el lugar de la pedagogía, 31*

**De la profesionalización: nuevos sentidos, nuevos ámbitos, 37**

*Del nuevo estatuto o de la función docente, 39*

*La cuestión docente a la luz del Plan Decenal, 42*

*El maestro en la órbita de los incentivos, 44*

**Malestar docente: dignificación y ejercicio biopolítico, 53**

*Los maestros y los procesos de movilización y resistencia, 55*

*La salud de los maestros: entre la morbilidad y la prevención, 66*

*Los maestros frente a situaciones de violencia, 73*

**Conclusiones, 79**

**Bibliografía, 83**

**Anexos, 89**

**Índice temático, 113**

## Prólogo

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM<sup>1</sup>

El primer cuestionamiento al cual nos aboca el libro es a indagar por el funcionamiento de la noción misma de *condición*, es decir, a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de condición social de los maestros: ¿En qué condición están? ¿De qué condición son? O mejor, ¿qué los condiciona? En este sentido, el libro que llega a manos del lector es ya de por sí un generador de debate alrededor del tema de la *condición docente* y sus conexiones con la categoría *cuestión docente*, pues sirve de paso para poner en escena unos cuestionamientos que se tejen como hilo de Ariadna en torno a la condición de los maestros en nuestro país, los cuales se preguntan: ¿La cuestión docente se trata de la *cuestión de los maestros* o de los *maestros en cuestión*?

Esta forma de abordar el asunto abre una nueva manera de pensar la problemática en cuestión, pues sobre ella se ha dicho y escrito mucho; es más, si hay un tema que se haya trabajado con regularidad para América Latina, es el de los maestros –después del tema de la pobreza–. Y aquí vale la pena mencionar a Quintiliano, cuando exponía que “un maestro es aquel sujeto que no tiene ya relación con uno o dos niños, sino aquel sujeto que es capaz de aguantar las públicas concurrencias”, pues este es un tema muy contemporáneo, siempre que haya maestros nos preguntamos por su condición, por su cuestión y, desde otra perspectiva, por las formas actuales de control de su práctica y de sí mismos.

---

1 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Director del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

La presente investigación tiene un carácter más interrogativo que conclusivo y busca abrir el espectro de acercamiento a la problemática docente, desde su condicionamiento social, pues apenas podría decirse que pone en discusión los puntos clave con relación a temas como la reforma, entendida más como un dispositivo de ajuste que de transformación, el estado de la salud de los maestros, las movilizaciones y formas de colectivización magisteriales, y busca ser condición de posibilidad de nuevas investigaciones acerca de la condición social del docente. Asimismo, insinúa unas ciertas direcciones metodológicas en el análisis, que tratan de superar la ya gastada noción del diagnóstico como necesidad y carencia.

Un segundo cuestionamiento que provoca la investigación, aunque no se observa de manera explícita en el texto, apunta a hacer visibles cuáles son esos rostros contemporáneos de los maestros para potenciar una comprensión distinta de ellos, pues son ellos precisamente, quienes posibilitan la aparición de un movimiento como el Movimiento Pedagógico<sup>2</sup>, y lo interesante de todo esto es ver cómo uno podría esbozar unos *retratos del sujeto maestro*, individuales y colectivos, pues al retratarlo uno puede decir las marcas que hay allí, ver sus poses que no son representación, sino expresión, en el sentido de Spinoza, según el cual las relaciones se componen y el maestro particularmente se me asemeja a aquel hombre sin atributos de Musil<sup>3</sup>, alguien para quien la realidad es un trampolín hacia la posibilidad y, por ello, sin dejar de estar aquí siempre está pensando en más allá, se encuentra a horcajadas, con el implícito peligro de la esquizofrenia y la marginación social.

- 2 Movimiento magisterial que convocó a maestros, intelectuales y sindicalistas en torno al maestro como trabajador cultural y en torno a la pedagogía como un saber de resistencia política para la defensa de la educación pública, cuyo surgimiento histórico se da a finales de la década de los setenta y se consolida en la década de los ochenta, alcanzando su visibilidad institucional en el XII Congreso de Fecode (Federación Colombiana de Educadores) hacia 1982.
- 3 Robert Musil. *El hombre sin atributos*, Barcelona, Seix Barral, 2001. Esta obra es una novela en dos volúmenes e inacabada, escrita por el novelista austriaco entre 1930 y 1943. Suele traducirse también como *El hombre sin cualidades*, y es una de las novelas más ambiciosas del siglo XX de la literatura en alemán. La historia es una gran reflexión sobre las paradojas de la modernidad, sobre la crisis del racionalismo, y acerca de la búsqueda de una teoría del sentimiento que dé salida a las emociones atrapadas en un sistema asfixiado por la ciencia y la complejidad de la vida.



Musil habla de Ulrico, personaje central de la novela, un hombre que vive en un mundo de posibilidades, no de hechos. Todo lo que se desarrolla a su alrededor es, sin embargo, un mundo fáctico donde lo inmanente dado configura la realidad y, en tanto que fe de la modernidad empírica, la verdad. El mundo de Ulrico divaga en la *posibilidad* y por ello limita con el abismo en una multiplicidad sin fin de funciones de realidad. En consonancia con el aserto nietzscheano según el cual no existen hechos sino interpretaciones, en *El hombre sin atributos* se atiende a las posibilidades más que a las realidades. Quizás ese sea un poco el estado histórico actual de los maestros, por lo menos en nuestro país, ser maestros expresivos más que dados, ser maestros especímenes raros que en muchas ocasiones no son sujeto, sino sujetados; maestros que no encuentran su sitio, sino que tienen que lucharlo a pulso en la cotidianidad de sus prácticas y en la soledad de sus pensamientos, pues en este “lugar contradictorio” en el que lo han colocado, al mismo tiempo lo cuestionan porque no ha dado el *salto al cielo* con sus tareas trascendentales y *está aún en la tierra* sin lograr cumplir esas grandes metas, para que al final lo que se instale entre el cielo y la tierra sea el látigo, al no poder cumplir con lo esperado y lo estipulado en el marco de su función docente, cuando simultáneamente lo mantienen, como diría Paul Virilio, *aquí y ahora*, en esta condición social.

## Presentación

En este texto se han privilegiado algunos aspectos relacionados con el maestro, la condición social y la profesión docente característicos del lapso comprendido entre 1991 y 2002 en Colombia. Cabe anotar que este período ha sido ampliamente trabajado desde diferentes ópticas y en diversos planos de análisis, lo cual permite disponer de una batería de estudios y ensayos sobre el maestro, anudado por las frecuentes alusiones a su papel dentro de un proceso de reforma o como parte del tan esperado “cambio educativo”. La agenda mundial, regional y nacional de la última década da cuenta de este interés, por cierto creciente: la celebración permanente de eventos relacionados con la temática que nos ocupa, la proliferación de publicaciones y la consolidación de grupos y redes ocupados de estudios comparados son evidencias de este proceso. La base documental del presente estudio en alguna medida hace eco de este “renovado interés”, y más que proponer un estado del arte sobre la temática, busca llamar la atención sobre un conjunto de aspectos que consideramos fundamentales para el análisis contemporáneo de lo que hemos denominado la *cuestión docente*. Este será nuestro hilo conductor, nuestra bisagra para articular reflexiones que conecten asuntos relacionados con la formación y la profesionalización con otros sobre los cuales consideramos que es necesario profundizar o proponer como tema de estudios exploratorios para dar cuenta de los maestros hoy.

El documento está estructurado en cuatro apartados: el primero se titula *Reforma educativa y cuestión docente*, y presenta algunos presupuestos teóricos y metodológicos que orientan nuestros análisis. El segundo

apartado, *De la formación: la pedagogía y los maestros en la encrucijada de los modelos de gestión*, aborda dos aspectos nodales relacionados con la composición del magisterio y las directrices que orienta la formación de maestros *en consonancia* con los enunciados de la reforma. El tercer apartado, *De la profesionalización: nuevos sentidos, nuevos ámbitos* aborda tres aspectos para presentar los nuevos sentidos y los nuevos ámbitos en los cuales discurre la profesionalización motivados por la reforma educativa. El cuarto apartado, *Malestar docente: dignificación y ejercicio docente*, hace alusión al malestar docente y la dignificación del oficio teniendo en cuenta aspectos relacionados con la movilización y la resistencia, la morbilidad y la prevención, y las situaciones de violencia. Al final se incluye una matriz cronológica de algunos hechos y acontecimientos relacionados con el período trabajado.

El texto que presentamos a los lectores interesados en el campo de la Educación y la Pedagogía es el resultado del trabajo teórico-práctico de un proyecto de investigación que delimita la Cuestión Docente como categoría analítica. Esta problemática emerge de la preocupación conjunta del Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico del Distrito, IDEP; el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP y el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE, con el fin de aportar a los procesos de construcción de la política educativa pública y al reconocimiento de la condición social de los maestros colombianos.

Este proyecto de investigación fue cofinanciado y gestionado conjuntamente por el IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional a través del CIUP en un esfuerzo económico y académico que comienza a circular a través de este escrito y a proponer nuevas preguntas investigativas para futuras convocatorias.

## Reforma educativa y cuestión docente

Los cambios en educación que involucren a los docentes tendrán resultados a largo plazo.

**Dense Vaillant**

La cuestión docente es, en efecto, la cuestión por excelencia dentro de la problemática educativa de la época.

**Rosa María Torres**, en el prólogo al libro de Paulo Freire,

*Cartas a quien pretende enseñar.*

Participación ciudadana, autonomía y eficiencia económica fueron los pilares de las transformaciones generadas desde la década de los años noventa que buscaban, en el contexto nacional, la desconcentración y la descentralización de las funciones del gobierno nacional. En el conjunto de las reformas educativas operadas desde los años noventa se pretendía igualmente una reforma social, y para el caso de los maestros, una adecuación de su rol: de hecho se abre un nuevo escenario de participación que convoca de manera explícita a otros actores para dar cuenta de la educación en general y de la cuestión docente en particular, se genera una normativa que decreta la autonomía de las instituciones para construir proyectos educativos según sus propias necesidades, además del reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y religiosa. En general, podríamos decir que el enunciado de la década será el de *educación para todos*, un enunciado difundido y potenciado desde los circuitos de la cooperación técnica internacional, que tendrá sus respuestas concretas según las posibilidades regionales y nacionales.

Un indicativo de las reformas educativas que caracterizan el período de 1991 a 2002 se cumplió precisamente con la expedición de la nueva Constitución Política y la concertación generada entre constituyentes de la más diversa procedencia y su incidencia en el articulado de temas que hasta ese momento solo habían sido objeto de debate público. Entre los aspectos que podrían resaltarse en este proceso de concertación

encontramos la adopción del derecho a la educación, su obligatoriedad para niños y niñas entre los 5 y los 15 años, la participación de la comunidad educativa en la dirección de los planteles y la redistribución de las responsabilidades en el manejo de los recursos por parte de la nación y las instancias regionales.

En otros términos, la Constitución Política de 1991, además de ser un efecto mismo de las discusiones generadas en el país desde la década anterior, articula e incorpora otros aspectos, que de alguna manera han sido las directrices tanto para la expedición como para la legitimación de aquellas normas que han configurado el sistema educativo colombiano. Así mismo, no hay que olvidar que muchos preceptos constitucionales consignados en la nueva Constitución y gran parte de los planes educativos que se formularon y ejecutaron en la década, se formularon en el marco de los compromisos internacionales que Colombia suscribió, de una manera particular, en la Convención Mundial sobre Supervivencia y la Declaración de Educación para Todos, EPT<sup>4</sup>.

El propósito de nuestro análisis sobre la relación entre reforma educativa y las variaciones de las condiciones sociales de los maestros en el período 1991-2002 ha sido ampliar la mirada usual en torno a las formas y modalidades en que opera la reforma educativa y las condiciones en que se cumple el oficio del maestro. De acuerdo con los enunciados ya planteados en torno a la reforma como dispositivo de ajuste, era necesario construir una categoría que nos permitiera la movilidad necesaria para el seguimiento documental y el reconocimiento de otras formas de intervención que funcionan por otros canales (diferentes de la normativa condensada en decretos, planes y reglamentos) pero que también dieran cuenta de la implementación de la política o, más exactamente, de una tecnología política.

En este sentido y además de los aspectos planteados en la matriz de análisis, requeríamos una categoría que nos permitiera vincular,

4 En materia educativa, estos objetivos y metas se definieron en función de: a) la cualificación de los servicios de atención a la primera infancia; b) la creación de una oferta de preescolar formal para niños de los estratos más pobres; c) el acceso de niños y jóvenes a un ciclo completo de educación básica; d) la calidad de la educación, definida como el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje, así como de los resultados del mismo, y e) la ampliación y flexibilización de la oferta de educación de adultos. Véase Informe Mundial Colombia, Parte I. 2000.

conectar, hacer visible aquel conjunto de modalidades y formas que consideramos también han afectado e incidido en la configuración del oficio del maestro en el período sugerido y que cada vez tienen una mayor presencia. Para tal efecto, la cuestión docente como categoría de análisis nos permite anudar condiciones sociales con estrategias de formación y profesionalización, condiciones sociales con procesos de movilización y resistencia, a la vez que brinda un conjunto de referentes para hacer el seguimiento a aquellas.

Cuando hablamos de la cuestión docente estamos recurriendo a la historicidad del saber pedagógico y, de manera particular, a aquellos procesos relacionados con la dignificación del magisterio y con su profesionalización, que a la postre desembocan en el primer escalafón nacional (1936) y la apertura de un conjunto de instituciones formadoras de docentes (normales rurales, escuela normal superior). En este sentido, una primera acepción de la cuestión docente tiene que ver con el problema de los maestros, en lo laboral y en su formación, aspectos que van a estar en el centro de las preocupaciones de la denominada reforma educacionista de la década de los años treinta y posteriormente, y de manera reiterada durante la segunda mitad del siglo XX, con ocasión de la promulgación definitiva del Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979) y la proliferación de facultades de educación.

Una segunda acepción de la cuestión docente tiene que ver con sus formas de organización, alternativas a la regulación estatal, que tiene como génesis el mutualismo, y que se traducen posteriormente en sindicatos y cooperativas, los primeros con claras motivaciones de reivindicación laboral, que desembocan en la creación de una federación de carácter nacional en 1959, y las segundas, instancias de ayuda mutua o de bienestar que operan bajo las reglas de cooperativismo (por ejemplo, Canapro, 1958, y Codema, 1965, para mencionar sólo dos), sobre las cuales es necesario realizar una mirada detenida tanto del proceso generado como de su consolidación y apoyo permanente al gremio de educadores, hasta convertirse en sólidas instituciones del sistema cooperativo nacional.

Una tercera acepción de la cuestión docente se relaciona con todos aquellos planes y programas que han tenido como eje el mejoramiento cualitativo de la educación y el denominado perfeccionamiento docente a través de la capacitación y calificación en servicio. El maestro como

factor asociado a la calidad, inscrito en una concepción funcional del oficio, de manera especial durante la década de los años noventa del siglo XX, consecuente con la consolidación del nuevo gerenciamiento público de la educación basado en el modelo de la empresa privada, donde la optimización y racionalización de recursos, el mejoramiento y la evaluación permanente y continua según estándares han tenido una clara incidencia en la forma de concebir tanto la institución educativa como la sofisticación de los procedimientos para regular el ejercicio docente.

Una cuarta acepción de la cuestión docente se relaciona con las condiciones para el ejercicio docente de aquellos maestros y profesores que se desempeñan bajo las reglas de contratación con instituciones educativas reguladas por el derecho privado, valga decir, con empresas prestadoras del servicio educativo, ya sea que inscriban su horizonte de formación en proyectos misionales procedentes de comunidades religiosas, como parte de la responsabilidad social de cooperativas o entidades de compensación y bienestar familiar, como alianzas estratégicas o como usufructo de un empresa de carácter familiar o de un conjunto de asociados. El problema vigente de la ampliación de cobertura, incentivado con el principio constitucional del derecho a la educación y la capacidad "limitada" de los Estados para garantizar el acceso de la "educación a todos", viejos postulados de la proclama del derecho a la educación y la universalización de la misma, han jalonado procesos de privatización que, dada su tendencia creciente, colocan en primer plano la cuestión docente, desde una perspectiva que va más allá de la de maestro, en tanto funcionario oficial, a la de empleado de una empresa educativa privada bajo determinadas relaciones contractuales.

Una quinta acepción de la cuestión docente tiene que ver con aspectos de salud pública y salud ocupacional relacionados directamente con el desempeño del maestro, que nos indican un conjunto de elementos a los cuales es necesario hacerles el debido seguimiento: ¿de qué se enferman los maestros? ¿Cuáles son las causas más frecuentes invocadas para solicitar incapacidades o permisos en las instituciones educativas? En este caso, el Ministerio de la Protección Social, las secretarías de educación y de salud unidos a las EPS son interlocutores para dar cuenta de programas y de diagnósticos, otra faceta de la cuestión docente.

Por último, la cuestión docente como categoría nos invita a analizar aquellas modalidades que sin provenir directamente de la organización gremial o cooperativa de los maestros, o de la intervención y regulación estatal (Ministerio de Educación Nacional o secretarías de educación), se involucran a través de incentivos o con acciones de veeduría y análisis del sector: en el caso de experiencias relacionadas con el diseño de sistemas de incentivos podemos dar cuenta de los premios a la calidad, ya sea en reconocimiento a la vida y obra de un maestro (Premio Compartir) o a la gestión colectiva e institucional (Premio Galardón a la Excelencia) para mencionar dos de amplia incidencia y trayectoria. En cuanto a las acciones de veeduría y análisis del sector, encontramos alianzas como el proyecto Educación, compromiso de todos, una iniciativa conjunta de la Fundación Corona, la Fundación Restrepo Barco y la Casa Editorial El Tiempo, entre otras muchas acciones de esta naturaleza que están cada vez más relacionadas con la denominada responsabilidad social y con las cuales los maestros son objeto de una mirada especial.

La cuestión docente, antaño el problema de los maestros, sugiere otros ámbitos de análisis pertinentes al proyecto en el cual estamos involucrados. Desde las reformas, los maestros han sido analizados atendiendo a preocupaciones relacionadas con su costo, su responsabilidad social, su calificación, su formación, su autonomía, su identidad, en fin... Y con pretexto de estos análisis se han orientado las políticas del sector. Es necesario entonces hacer eco a los nuevos acontecimientos, escenarios y actores que tienen que ver con el maestro en el mundo contemporáneo y, en el caso que nos ocupa, centrados en la década de los años noventa. La cuestión docente transita por diferentes contextos en los cuales se configura, y es en este sentido que la matriz incluida en el anexo 1 aporta pistas para la construcción de una cartografía que dé cuenta de las variaciones y el funcionamiento mismo de los enunciados que encarna la reforma en un período donde precisamente se cumple una mayor presencia y afirmación de los organismos de cooperación nutriendo una política de Estado con planes de larga duración, como bien lo afirma Rosa María Torres y donde la reforma ha operado a manera de dispositivo de ajuste, en los términos que expondremos a continuación.



## De las reformas como dispositivo de ajuste

Bien podríamos afirmar que hoy estamos ante una versión moderna de reforma en tanto calidad, equidad, autonomía escolar, revalorización, profesionalización y protagonismo docente, estímulo a la innovación, consulta, consenso, alianza, concertación, democratización. Pero lo que se sugiere aquí como aspectos vanguardistas se corresponden con temas y directrices de política comunes a los intentos y proyectos de reforma característicos de la segunda mitad del siglo XX, que han sido abordados como postulados en reuniones de ministros y organismos de cooperación y a través de estudios concretos y según determinadas metodologías por parte de sus equipos técnicos y, la más de las veces, traducidos en planes sectoriales de gobierno por la mayoría de los países. Este es un efecto reflejo y envolvente de la reforma como dispositivo, donde más allá de la imposición opera cierta forma del consenso y la concertación, para el caso de América Latina y, en particular, de Colombia, que ha significado su legitimación y vía alterna para su implementación en todos los órdenes de la dinámica social y económica.

La década de los noventa aporta un conjunto importante de hechos y acontecimientos inscritos en esta particular forma de operar en los países, teniendo como horizonte directrices y orientaciones de política concebidas a largo plazo, a manera de decisiones de Estado (promovidas y avaladas por instancias regionales y mundiales o la comunidad de naciones) que no necesariamente deben ser agenciadas de manera exclusiva por gobiernos y organismos nacionales, sino que pueden ser desarrolladas por gobiernos locales y/o municipales, a través de organismos no gubernamentales o instituciones educativas. De ello dan cuenta la participación en diferentes convocatorias internacionales (como la del municipio de Pasto en 1998) o la solicitud directa de recursos para la implementación de programas que posteriormente han sido replicados como experiencias departamentales y nacionales que han operado hasta lograr cierta consolidación y reconocimiento nacional e internacional, en gran parte por sus mecanismos y canales para garantizar la presentación permanente y continua de proyectos que canalizan recursos de la cooperación internacional y patrocinios para desarrollar alianzas en temas relacionados con la educación, como es nuestro caso.

Como ya dijimos, un aspecto central para situar nuestros análisis en el lapso 1991-2002 parte del reconocimiento de las nuevas formas de acción técnico-política sobre todos los ámbitos de la vida social que caracterizan la segunda mitad del siglo XX, y que afectan de una manera particular el campo educativo en varios planos y bajo diversas relaciones que buscan la legitimación y el despliegue de lo que se ha denominado como la estrategia del desarrollo. Por todo lo anterior, nuestro acercamiento a las condiciones y los efectos de la reforma educativa en la condición social del maestro en el período 1991-2002 y sus efectos en la configuración de la profesión docente, se inscribe en esta perspectiva macropolítica, bajo los siguientes supuestos:

1. La designación de reforma educativa, en este documento, se asume como un dispositivo de ajuste inscrito en una tecnología política. Con la reforma educativa no suponemos esencialmente una intencionalidad transformativa sino adaptativa, una modalidad de gubernamentalidad en consonancia con el despliegue de una estrategia de poder. He ahí su connotación primera. La reforma educativa no necesariamente re-voluciona, sino que, ante todo, conjuga y articula, distribuye y jerarquiza, adecua y orienta, cooptando iniciativas y sujetos de diferente procedencia que las agencian. Bien podría suponerse que hay una tendencia a materializarse siguiendo los cánones del statu quo y transitando esencialmente por la normativa (decretos y leyes, acuerdos y resoluciones) o por medio de planes y programas, cuya legitimación y aprobación se cumple dentro de la institucionalidad propia de un país o de una región. Sin embargo, en tanto dispositivo, ha involucrado en su despliegue nuevas formas y modalidades que no tienen procedencia estatal y corren paralelas o en desarrollo de la normatividad, pero sin una regulación directa de ella. Cuando relacionamos reforma educativa desde la óptica de la cuestión docente, se abren nuevas posibilidades analíticas que evidencian este descentramiento de lo estatal pero que afirman el carácter de la política en el espacio social.
2. La reforma educativa se corresponde con una historicidad que le fija una especificidad propia; es decir, con unas condiciones de saber y con un régimen de enunciados que en determinado momento histórico y según cierta delimitación temporal se hacen hegemónicos. En nuestro caso, se trata de un lapso (1991-2002) inscrito en un período

mayor (iniciado en 1946), que demarca la gestación y el despliegue de la estrategia del desarrollo en tanto tecnología política. La cuestión docente hace eco de esta historicidad, no solo con respecto a la reforma educativa y las regulaciones en torno a la formación y la profesionalización del docente, sino también a las condiciones sociales en que se gesta y se ha ido configuración el oficio del maestro en nuestra formación cultural.

3. Una interpretación analítica de la reforma educativa supone articular varios planos de análisis, de contexto si se quiere, donde gravita lo global, lo regional y lo local. Con ello se quiere acentuar una mirada transversal de la política, donde es posible advertir tanto las prescripciones según un orden de jerarquías y subordinación, como el surgimiento de instancias y modalidades de resistencia que presuponen agenciamientos y apropiaciones de diferente índole. En nuestro caso, la irrupción de agremiaciones de docentes y la configuración de movimientos culturales jalonados por maestros son indicativas de los efectos y los límites de las reformas generadas. Nuestro interés por la cuestión docente es indicativa de esa complejidad, en la medida en que es fundamental el análisis de las condiciones por las cuales y desde las cuales se ha configurado en tanto sujeto de saber y de poder, hasta hacernos afirmar, parodiando el título de un proyecto ya mencionado, pero puesto en interrogantes: la cuestión docente, ¿un compromiso de todos? En nuestro caso, un interrogante sigue presente una vez concluida esta primera aproximación: ¿por qué este renovado interés por la educación y, específicamente, por el maestro, ya sea para evaluarlo, ya sea para incentivarlo, ya sea para promoverlo y propender por su mejoramiento?
4. El surgimiento de las reformas educativas es correlativo a situaciones de crisis: crisis del modelo económico; crisis de los sistemas de escolarización. Al interior de la política internacional es usual encontrar dos formas de explicar la problemática relacionada con el desarrollo y la educación, y consecuentemente, la valoración sobre el carácter y el alcance de las reformas educativas implementadas. La primera acentúa la mirada en la educación como eje causal del atraso y del subdesarrollo y como un obstáculo para la modernización. La segunda centra su atención en una mirada crítica al modelo de desarrollo vigente, del cual depende la educación. Según sea la

opción explicativa o la recurrencia a múltiples estudios generados desde los mismos organismos de cooperación, quedan en evidencia las limitaciones, contradicciones e inadecuaciones estructurales del desarrollo de los países de la región y, de una manera particular, la escasa irradiación social del crecimiento económico, todo ello bajo el común denominador de la crisis, hasta el punto de hacerlo una condición casi permanente y recurrente a la hora de justificar toda reforma. Ahora bien, la cuestión docente pone igualmente en evidencia, la permanente y reiterativa situación de crisis en la que se encuentran los maestros, un aspecto central a la hora de explicar o no la situación de crisis del sistema. Con pretexto de valoraciones soportadas en diversos estudios que ponen su acento en la valoración del desempeño como condición a la elevación de los estándares de calidad, la cuestión docente de nuevo nos llama la atención sobre las idealizaciones de las reformas educativas en nuestro medio, las condiciones del oficio del maestro en nuestra formación cultural y, a pesar de todo, del papel cada vez más relevante que tiene, aun a pesar de mecanismos y modelos a prueba de maestros (como la renovación curricular) o a pruebas de estatuto docente (como el caso del modelo de gestión educativo por concesión que desde hace ya algunos años ha venido implementándose en la región con desarrollos particulares en el Distrito Capital).

Por todo lo anterior, es posible identificar elementos comunes y apropiaciones similares de un conjunto de enunciados promulgados y concertados desde organismos de cooperación internacional. Aunque muchas veces los análisis señalan intermitencias, falta de continuidad o medidas de contrarreforma, suspensión o bloqueo de tales enunciados, también es posible advertir tales altibajos como efectos mismos de la operación, a veces discontinua, y por acomodamientos de la reforma en tanto dispositivo de ajuste. En estricto sentido, no podría afirmarse que la estrategia del desarrollo ha generado reformas “inconclusas” que simplemente no llegan a cumplir sus objetivos, porque no llegan a salir del papel o porque se interrumpen antes de tiempo. Por el contrario, si algo nos muestra los hechos es la capacidad de la estrategia para legitimarse en unas condiciones permanentes de crisis, valga decir, la crisis como una condición misma para de despliegue y la reforma como

dispositivo de ajuste. Nuestra mirada a la cuestión docente busca mostrar algunos de los elementos que han caracterizado tanto su afirmación social como los espacios de resistencia que se han generado.

Lo cierto, como afirma Rosa María Torres en su visión regional de la educación, es que “los problemas fundamentales continúan sin resolverse, a pesar de haber sido identificados casi medio siglo atrás”. Sin embargo, en el período 1991-2002, para el caso colombiano se ha buscado precisamente la adecuación e implementación de un conjunto normativo en orden a la regulación y el control del oficio del maestro configurado bajo la óptica de la optimización de procesos y la necesidad de su práctica y su desempeño como un factor funcional al despliegue de la reforma.

## De la formación: la pedagogía y los maestros en la encrucijada de los modelos de gestión

La formación de maestros en nuestro país ha oscilado entre las pugnas bipartidistas características del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y los consensos atribuibles al cumplimiento de las directrices de los organismos de cooperación internacional bajo preceptos de la planificación y la calidad de la educación, desde la segunda mitad del siglo XX.

Aunque pudiese resultar contradictorio, los avances obtenidos en las condiciones para el ejercicio del oficio de maestro son más bien modestos, si se analiza el conjunto de regulaciones estatales en lo que respecta a la formación, según parámetros de un modelo hegemónico, todavía hoy vigente, en el cual la formación docente juega un papel subsidiario de un modelo de desarrollo y un perfil que de una u otra forma ha buscado asimilarlo al del funcionario, como recurso o como factor del desarrollo.

Un primer postulado que pone en evidencia la cuestión docente como un problema contemporáneo, parte de una constatación planteada en el año 2000 por Rosa María Torres:

Varias décadas de reforma educativa han dejado resultados dudosos en términos de cambio educativo efectivo. La vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones y prácticas asociadas a ellas, siguen gozando de excelente salud<sup>5</sup>.

5 Rosa María Torres. De agentes de reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. En *Perspectivas*, 2000, p. 1.

Para Torres, tal afirmación no es una sorpresa y aproxima una explicación: la escasa atención prestada a los docentes y a su papel clave en todo proceso de cambio. Desde nuestra perspectiva, los resultados dudosos deben considerarse con más precaución, como evidencias de la inconsistencia misma de procesos de reforma anclados en modelos administrativos de optimización que si bien han reportado avances en variables relacionadas con la cobertura y la eficiencia interna del sistema, observan resultados discretos a la hora de contrastarlos con las metas propuestas en décadas anteriores, en la justificación de los mismos o a la luz de principios de equidad. Así puede leerse, por ejemplo, en el informe de Colombia sobre el programa de Educación Para Todos, EPT, 2000<sup>6</sup>, donde se advierte sobre logros relativos apenas, con metas por cumplir, muchas de ellas relacionadas con problemas estructurales que será necesario afrontar.

La situación de fondo, que se hace evidente después de tantos años de reforma, de implementación de planes y programas para elevar la calidad de la educación, es precisamente que todos estos indicadores no pueden llegar a ser significativos sin el concurso y protagonismo de los docentes, por un lado, y la afirmación de la pedagogía como un campo de saber que potencie y resigne tales procesos, por el otro. El prurito de la *descentralización y la autonomía de la institución escolar*, no es factible sin un profesional idóneo. La discusión está planteada: la cuestión docente no es solamente un problema de canasta escolar (costos educativos) o un factor asociado al rendimiento escolar: ella hace alusión a un problema de naturaleza estructural relacionado con los fines y el horizonte de formación del país, con principios de equidad y promoción socioeconómica de la población, con la valoración del maestro como actor político y cultural, valga decir, con su posicionamiento estratégico en la construcción de un proyecto de nación. Ahora bien, establezcamos las coordenadas por las cuales podemos afirmar hoy que a pesar de estar en una encrucijada que aboga por los modelos de gestión y la valoración de la acción educativa con base en resultados que buscan hacer de él un funcionario, todavía es posible sustraerse de la hegemonía de este modelo y ganar un espacio todavía

6 Unesco. La EPT Evaluación 2000. Colombia. Véase: [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

vigente para pensar un campo de actuación propio desde la pedagogía y su condición de intelectual de la cultura.

Varios son los elementos que habría que resaltar en los años transcurridos entre 1991 y 2002, relacionados directamente con la adecuación de las políticas y mecanismos reguladores de las instituciones formadoras de educadores que tiene que ver directamente con este proceso. Tanto por las condiciones generadas a la luz del Movimiento Pedagógico desde el año 1982, como por un renovado interés por la dignificación del oficio del maestro y el interés explícito de hacerlo funcional a las reformas emprendidas, en las cuales, y para el caso colombiano, habían participado activamente. De esta situación dan cuenta diferentes estudios e investigaciones que aportan conclusiones interesantes, muchas de ellas indicativas de los avances en términos de regulación y otras muchas, del rezago académico de la formación y la persistencia de situaciones de subordinación e instrumentalización del quehacer pedagógico (Coraggio, Torres, entre otros).

En nuestro caso, dos son los aspectos que queremos resaltar como característicos de esta década por los cuales se evidencia la cuestión docente como un asunto de relevancia en el proceso de reforma generado en estos años, del cual todavía estamos en proceso de implementación: el primero, relacionado con la composición del gremio de docentes y la puesta en marcha de enunciados contenidos en la Ley General de Educación, el Plan Decenal de cara a la formulación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores. El segundo se refiere al hecho concreto de la acreditación previa de los programas de pregrado y especialización en educación ocurrida en 1998 y el lugar de la pedagogía en los procesos de reforma generado, extensivo a las normales superiores y a las políticas de formación continua y permanente de docentes.

### **La composición del gremio y las acciones conducentes hacia la creación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores**

Las variaciones en la composición de los docentes según sector y zona son indicativos del crecimiento y la importancia del gremio de maestros en el contexto nacional. En 1940, cuatro años después de creado el primer escalafón nacional del magisterio, las estadísticas de carácter nacional que incluyen datos para los sectores oficial y no oficial, reportan un total de 13.115 docentes. En 1950, el número asciende a 19.497



docentes, y diez años después, ya en la década de 1960, el número total de docentes es de 44.910 (33.747 contratados en el sector oficial y 11.163 en el sector no oficial).

En 1970, siguiendo las estadísticas nacionales reportadas por la Red Quipu para la OEI, en Colombia existía un total de 129.700 docentes. Este incremento acelerado se ratifica en 1980, cuando se reportan 223.662 docentes. Desde 1990, estos datos continúan en ascenso y las estadísticas incluyen en sus reportes aquellos docentes vinculados al nivel preescolar. En el año 1990 figuran 273.662 docentes y en el 2000, un total de 436.655.

**Cuadro 1. Distribución de docentes según sector 1940-2000**

Año	Docentes				
	Público	%	Privado	%	Total
1940*	11.410	<b>87,00</b>	1.705	<b>13,00</b>	13.115
1950*	17.448	<b>89,49</b>	2.049	<b>10,51</b>	19.497
1960*	33.747	<b>75,14</b>	11.163	<b>24,86</b>	44.910
1970**	90.039	<b>69,42</b>	39.661	<b>30,58</b>	129.700
1980**	162.023	<b>72,43</b>	61.686	<b>27,57</b>	223.709
1990**	196.714	<b>71,88</b>	76.948	<b>28,12</b>	273.662
2000***	294.836	<b>67,52</b>	141.819	<b>32,48</b>	436.655

**Fuentes:** \* Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. *50 años de estadísticas educativas*. 1985, Cuadro 1.2.1.

\*\* <http://www.oei.org.co/quipu/colombia/estadistica.htm>. Red Quipu

\*\*\* Ministerio de Educación Nacional. *Estadísticas 2000*. Informes [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co).

Las anteriores cifras indican que desde la década de los cincuenta hasta el año 2000 la población de docentes vinculada a los sectores oficial y privado se ha multiplicado más de 20 veces (de 19.497 pasó a 436.655). De este porcentaje, en la década de los noventa se observa un incremento del 37%, es decir, más de 160 mil nuevos docentes. Durante la segunda mitad del siglo XX puede advertirse una participación proporcional entre los docentes vinculados al sector oficial ( $\pm 70\%$ ) y privado ( $\pm 30\%$ ) en promedio. Aumentos significativos que ponen de presente la importancia de las reformas generadas durante la segunda mitad del siglo XX y el porqué de la cuestión docente como un problema

de primer orden en las agendas de los gobiernos, donde el Estado sigue siendo el principal empleador.

Ahora bien, centrando la mirada en el período 1991-2002, este incremento sigue una línea ascendente hasta 1999. Los años siguientes se caracterizaran por un leve y continuo descenso, como puede apreciarse en las siguientes estadísticas del Ministerio de Educación Nacional:

**Cuadro 2. Docentes en servicio**

Sector/Año	1999	2000	2001	2002
Sector oficial	312.492	294.836	290.414	292.147
Sector no oficial	161.280	141.819	135.886	130.135
Zona urbana	355.642	327.791	318.848	316.204
Zona rural	118.130	108.864	107.452	106.078
<b>Total docentes</b>	<b>473.772</b>	<b>436.655</b>	<b>426.300</b>	<b>422.282</b>

**Fuente:** Ministerio de Educación Nacional. Estadísticas 1999, 2000, 2001, 2002.

Véase: [www.colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co).

En el caso particular del personal docente de carácter oficial, las cifras reportadas por el Informe de la Procuraduría para el lapso 1992-2004 también son significativas por sus variaciones y por la tendencia que se marca.

**Cuadro 3. Personal docente oficial**

Años	Cantidad
1992	208.536
1993	226.166
1994	232.165
1995	260.888
1996	260.730
1997	267.002
1998	274.978
1999	312.492
2000	294.836
2001	290.414
2002	292.124
2003	283.550
2004	279.563

**Fuente:** Procuraduría General de la Nación. El derecho a la educación. Cuadro 22.

Como puede apreciarse, la tendencia creciente registrada entre 1992 y 1999 inicia un decrecimiento desde el año 2000, una situación contraria al comportamiento de la matrícula: la población escolar en el sector oficial pasa de 5.070.696 estudiantes en 1992 a 7.831.491 en 2004. Un incremento significativo y constante de amplia incidencia en la proporción de estudiantes por profesor (de 24,3 pasa al 28), con las implicaciones en la calidad de la educación y las condiciones de ejercicio de la enseñanza, como bien denuncia el informe de la Procuraduría General de la Nación sobre el derecho a la educación, una situación por demás contradictoria con las regulaciones generadas en torno a la creación del Sistema Nacional de Formación de Educadores y los discursos sobre la equidad y la educación para todos.

Según datos reportados por el Ministerio de Educación Nacional, de la distribución de docentes ubicados según grado de escalafón puede concluirse lo siguiente:

- Un porcentaje cercano al 13% de docentes se ubica en la categoría 1 del escalafón. Esto quiere decir que son docentes de formación normalista, profesores del nivel preescolar o primaria, que se desempeñan generalmente en lugares aislados del territorio colombiano, entre otros factores por la carencia en la respectiva región de profesionales de mayor formación.
- El siguiente nivel con mayor número de docentes es la categoría 7, con un 12%. Cabe anotar que el docente que se inscribe en esta categoría tiene como requisito una licenciatura y su desempeño puede ser en la educación preescolar, primaria, secundaria o media.
- En la categoría 8 se fija el requisito de inscripción para los profesionales que vienen de carreras distintas de las licenciaturas, pero, como anota Luz Amparo Martínez, en este 10% de la categoría 8 puede haber algunos de estos profesionales pero también licenciados que transitan por su carrera de ascenso.
- En la categoría 14, la máxima del escalafón vigente, según el Estatuto Docente de 1979, se encuentra el 13% de los docentes del país, de los cuales casi el 50% está ubicado en las regiones más desarrolladas: Bogotá, Antioquia, Santander, Cundinamarca y Boyacá. Estos docentes son los que más fácilmente acceden a cursos de formación para ascenso en el escalafón, no sólo por los recursos con que cuentan

estas regiones, sino también por el número de universidades oferentes de capacitación que se encuentran instaladas en ellas.

Ahora bien, las anteriores cifras relacionadas con la composición y los niveles de formación de los docentes, unidas a la proporción de docentes según escalafón, indican la importancia que tuvo para el período 1991-2002 la cuestión docente y, en cierta forma, explica la celeridad con que se acometieron ciertas acciones cuyo objeto esencial fue la regulación de las instancias y mecanismos de formación y profesionalización del magisterio, ajustando y adaptando, como veremos más adelante. Esta intencionalidad, enunciada en la Ley General de Educación y en correspondencia con los diagnósticos y análisis del sector, brinda las condiciones para la formulación en 1998, aunque todavía en desarrollo, del Sistema Nacional de Formación de Educadores, SNFE, tema crucial en la agenda de los noventa, como bien lo manifiesta Jaime Niño Díez, Ministro de Educación en 1998, al señalar la responsabilidad del Estado en la persistencia de problemas relacionados con la formación de maestros, el cuestionamiento a los fundamentos mismos de esa formación y el papel de las instituciones formadoras, factores que inciden directamente en la situación personal, social y profesional del maestro, y la configuración de situaciones de desventaja social y profesional del maestro, escaso reconocimiento por parte de la sociedad sobre su función, acceso limitado a métodos, didácticas e instrumentos conceptuales y técnicas modernas para generar ambientes propicios al aprendizaje, lo cual, en sus palabras, conduce a mantener en forma acrílica la tradición docente<sup>7</sup>.

7 Esta es la situación que denuncia el ministro Niño Díez: El Estado: permisividad ante la proliferación de ofertas de formación de baja calidad, ausencia de criterios y políticas dirigidas a atender la desarticulación y dispersión de los programas de formación, debilidad en la descentralización de los procesos de formación de educadores, incoherencia y vacíos en las políticas y la legislación referidas a la formación y desarrollo social del educador, deficientes bases de información y evaluación de los maestros, burocratización y politización de los procesos que tienen que ver con el maestro, ineficiente infraestructura financiera para atender la cualificación y dignificación de los educadores, inequidad de las condiciones de reconocimiento social, poca pertinencia del estatuto docente frente a los retos actuales del maestro y a su desarrollo integral, desfase entre la formación recibida por el maestro y su ubicación laboral (licenciados en matemáticas enseñando español, licenciados en preescolar ubicados en cuarto de primaria, etc.).

Veamos algunos aspectos relacionados con los procesos de acreditación y la nueva legislación que en alguna medida constituye la base de la formulación del SNFE, concebido entonces como

el conjunto de instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que definen su formación, las instancias gubernamentales y no gubernamentales que se vinculen al mismo, las normas legales, sociales y académicas que lo regulen, las acciones referidas a la investigación, información, evaluación, acreditación y financiación<sup>8</sup>.

Una tarea que todavía está en desarrollo, pues múltiples han sido las dificultades que Gloria Calvo no duda en señalar, en lo referente a la ausencia de políticas concertadas y la unidad en los principios reguladores<sup>9</sup>.

### La acreditación previa y el lugar de la pedagogía

El proceso de acreditación previa, a pesar de estar enunciado desde 1992, entra en escena con ocasión de la regulación de los programas

---

Los fundamentos de la formación: reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales y poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario, inexistencia de comunidades académicas en pedagogía y de estados del arte que den razón de sus avances nacionales e internacionales, ausencia de debate sobre enfoques y modelos pedagógicos en general y de formación de educadores en particular, precariedad de estímulos y débil sistematización de la investigación acerca del maestro, desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de educadores, hegemonía del sentido profesionalizante en la formación del educador, poco compromiso con el desarrollo de las capacidades del educador para comprender integralmente al alumno y para ser capaz de articular las condiciones culturales, sociales y ambientales donde realizará su acción formadora.

Las instituciones formadoras: cuestionamientos respecto de la vigencia y validez de las instituciones y sus programas frente a las demandas de la época y los retos del país, poca claridad de criterios académicos para orientar la formación de educadores, carencia de rigor pedagógico en los formadores de formadores, poco compromiso con la investigación educativa y pedagógica, proliferación y desarticulación de ofertas de formación, bajos niveles de exigencia en el ingreso y promoción de los alumnos, mantenimiento de parámetros transmisionistas y aplicacionistas que luego el maestro reproduce en su acción docente, desarticulación de la formación con la realidad educativa del país, las políticas y tendencias educativas y con el contexto vital de los alumnos, competencia predominantemente mercantilista entre las ofertas de formación. Véase: Niño Díez, Jaime *et al.* *Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Serie Documentos especiales.* Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1998.

8 República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores, Serie Documentos Especiales*, Bogotá, abril de 1998, p. 15.

9 Gloria Calvo *et al.* *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico.* Bogotá: Unesco-Iesalc-Universidad Pedagógica Nacional, mayo de 2004, p. 35.

de pregrado y especialización en educación, después de una inusitada demanda generada por las oportunidades de profesionalización que el decreto 709 de 1996 planteó para maestros nombrados, con experiencia docente pero sin título de licenciatura. Siguiendo el modelo de absorción de la demanda, en el cual participaron diferentes universidades privadas y oficiales a través de sus facultades de educación con programas a distancia y semipresenciales, tuvo como efecto concreto la titulación de un grueso número de maestros no licenciados en el país con la consecuente saturación de solicitudes de actualización del escalafón y los aprietos en las finanzas municipales y departamentales regidas ya a la luz de la Ley 60 de 1993<sup>10</sup>.

Un fenómeno desde todo punto de vista interesante, con efectos positivos y negativos, pero con una clara incidencia en la base social del magisterio (oportunidad de mejoramiento salarial y actualización en la formación pedagógica de una multitud de docentes), sobre el que será necesario plantear un estudio en profundidad con base en los datos reportados en las regiones y haciendo el seguimiento a casos específicos, como los de la Universidad Libre, la Universidad El Bosque y la Universidad Santo Tomás, entre otras muchas, lo mismo que un análisis de las variaciones en el escalafón y las posteriores solicitudes de retiro. Entre otros factores, esta situación precipitará tres grandes reformas de incidencia directa en la condición docente y claves en el encauzamiento y regulación de los recursos apropiados para la educación y el ritmo de promoción de los docentes: la primera, ya referida, se cumple con la expedición del decreto 272 de 1998, la Ley 715 de 2001 y la promulgación del nuevo estatuto de profesionalización (decreto 1278 de 2002), una normativa que sustenta el eje de las reformas generadas y pone las condiciones para su implementación.

La década de los noventa fue entonces testigo de un proceso acelerado de profesionalización de maestros que con una gran experiencia y trayectoria en las aulas y escuelas, con títulos de normalista o bachillerato, y en algunos casos con la sola primaria, tuvieron la oportunidad

---

10 Experiencias como la de la Universidad Libre, la Universidad El Bosque, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Santo Tomás, entre muchas otras, requieren un estudio más detenido sobre el impacto que tales experiencias tuvieron en el campo educativo de estos años, lo mismo que un análisis de las solicitudes de escalafonamiento de estos años.

de acceder a la validación de esta experiencia y vincularse a programas de profesionalización ofrecidos por diferentes universidades públicas y privadas del país. Este proceso, generado en el marco de la Ley 30 de 1992 sobre educación superior y una normatividad que permitía la creación de programas y validación de esta experiencia (véase decreto 709 de 1996), generó en el país un efecto que aun con muchos detractores permitió a un gran número de maestros romper el estancamiento en el cual se encontraban, ascender en el escalafón y, en muchos casos, obtener los títulos de licenciatura y especialización en un tiempo ostensiblemente menor al usual<sup>11</sup>.

Como reacción a la desbandada de programas ofrecidos a todo lo largo y ancho del país y las condiciones transitorias para la validación de años de experiencia, el decreto 292 de 1998 cierra el dique abierto y, como parte de un proceso del modelo de acreditación que busca la regulación de la formación docente, inicia un proceso de cualificación y “depuración” de los procesos de apertura y permanencia de la oferta educativa de programas de licenciatura y especialización en educación, ajustando la oferta, unificando las condiciones de titulación y ampliando la duración mínima a cinco años en la modalidad presencial a seis en las modalidades nocturna y a distancia<sup>12</sup>. Vista en otro plano, esta reforma tuvo un efecto significativo en el país en atención a las condiciones de excelencia para la formación, donde la pedagogía se ubica como saber fundante de la práctica del maestro y un eje articulador que llama la atención sobre los cuatro ejes de la formación pedagógica que todos los programas debían tener como referente.

Desde su creación por medio de la Ley 30 de 1992, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, ha tenido la función de orientar el proceso de acreditación, organizando, fiscalizando y dando fe de aquellos programas e instituciones que por su calidad merecen la acreditación

11 A este respecto llaman poderosamente la atención las siguientes cifras reportadas por el Banco de la República: el número de docentes con bachillerato pedagógico se redujo un 55% entre 1997 y 2002. En ese mismo período, el número de maestros con título universitario y posgrado pedagógico aumentó un 376%. Fuentes: Banco de la República (2006). Citado en *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Documento Técnico. Centro de Estudios Económicos para el Desarrollo, CEDE, 2006.

12 Producto de esta acción fue la acreditación previa de 821 programas académicos y la eliminación de un grupo de cerca de 600 programas que no cumplieron los requisitos para mantenerse en el sistema.

por parte del Ministerio de Educación Nacional. Una de las primeras acciones de trascendencia del CNA se realizó precisamente en 1998, con ocasión de la regulación de los programas de pregrado y especialización en educación. Con una amplia difusión en su momento, el documento titulado *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*<sup>13</sup> se constituyó en un referente clave para orientar procesos de formación, llamando la atención sobre una disposición institucional para redimensionar el papel de la pedagogía y la formación de maestros en nuestro país, a la luz de los núcleos del saber pedagógico postulados en el artículo 4 del decreto 292 de 1998.

En este sentido, la reforma, operando desde una situación de crisis, introduce a la vez elementos significativos que configuran un escenario fundamental para colocar en primer plano la cuestión docente en toda su complejidad. No se trata en sí mismo de respuestas a condiciones coyunturales: se trata más bien de una situación propia de su despliegue, que a su vez se va anudando con otro conjunto de acciones que operan bajo el modelo de gestión en cuyo horizonte estará la preocupación por la calidad según estándares, como puede evidenciarse con la normativa posterior en torno al registro calificado de programas (2003) y la convocatoria a los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, Ecaes, (2003)<sup>14</sup>. Otro elemento que caracteriza la experiencia colombiana y que en cierta forma ratifica la cuestión docente como un problema de primer orden está relacionado con la legislación en torno a la educación normalista. A diferencia de otros países de la región que optaron por el cierre de las escuelas normales existentes, muchas de ellas creadas desde el siglo XIX, en el caso colombiano gran parte de las existentes

13 La primera versión de este documento fue realizada en junio de 1998. Véase: [www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co).

14 Los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, Ecaes, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos de que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio educativo. A través de esta prueba, el Ministerio de Educación Nacional pretende comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior. Así mismo, a través de los Ecaes se obtiene información sobre el estado actual de la formación en las diferentes áreas. Esta información proporciona una visión de conjunto sobre los estudiantes, los programas y las instituciones, así como también sobre el país, los departamentos y municipios. Véase: [www.colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co).



evolucionaron a normales superiores apadrinadas por una facultad de educación y con base en las reglas planteadas por el Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales (*Véase* decreto 3012 de 1997). La presencia renovada y ajustada a las nuevas circunstancias de las normales es indicativa de su papel protagónico en las regiones y una opción concreta para enfrentar el relevo generacional previsto para finales de la década, el cual se constituye a su vez en una de las características de la población docente de nuestro país. Una situación que toma un nuevo rumbo con la expedición del nuevo estatuto de profesionalización y la apertura de concursos de docentes bajo la nueva normatividad.

La legislación planteada con ocasión de la acreditación previa anteriormente comentada, ratifica así un enunciado de la Ley General de Educación y el Plan Decenal, relacionado con los altos niveles de preparación exigidos a los maestros a través de una formación en instituciones debidamente reestructuradas. En este sentido, los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 contribuyeron en su momento a establecer la base pedagógica de la formación de los maestros, a partir de los núcleos del saber estipulados en el artículo 4 de estos decretos. Tales núcleos, vigentes todavía, han tenido como finalidad asegurar una línea esencial y común de identidad profesional de los educadores a partir de su formación y de equidad en las ofertas formativas.

Sin embargo, este interés manifiesto por la pedagogía y los núcleos del saber pedagógico ha sido eclipsado por la preeminencia de la acción regulativa y la efectividad de mecanismos para la depuración de la oferta educativa como ejes de la acción política. La preeminencia de una visión instrumental sobre la acción docente, donde el eje de las preocupaciones está en concordancia con las instancias de evaluación que han dejado de lado el fomento, por parte del Estado, de actividades que involucren la formación inicial y permanente de los educadores a través de programas financiados por el Estado para desarrollar las escuelas normales superiores, las facultades de educación, la creación de alternativas de profesionalización docente que comprometan al sistema universitario nacional y los planes de las secretarías de educación para apoyar la aplicación de modelos propios de educación que surgen de

los proyectos educativos institucionales y de los proyectos educativos comunitarios<sup>15</sup>.

Así lo percibe el Informe de la Procuraduría al señalar los alcances de la reforma generada más en la depuración de la oferta de las instituciones que preparan a los educadores

sin que se haya hecho efectivo el complemento indispensable de fomento y desarrollo académico y científico de la formación de educadores que demanda como condición necesaria la transformación de la educación colombiana<sup>16</sup>.

Por otro lado, las relaciones generadas entre estudiantes por profesor, motivadas esencialmente por criterios de eficiencia en el gasto y en la administración sectorial, han producido hacinamiento en las aulas, deteriorando la calidad de la educación. Concluye el estudio que tanto el Sistema Nacional de Formación de Educadores, como el nuevo estatuto de profesionalización y la evaluación docente no han surtido los efectos que se proclamaron al efectuar los respectivos diseños. Desde nuestra perspectiva, el lapso de 10 años ha sido prolífico no tanto en el cumplimiento de la metas de una educación para todos o el derecho a la educación, sino en el surgimiento de un conjunto normativo anudado en planes y programas de “largo aliento” que a la postre han ido configurando la función docente como un elemento distintivo a futuro de los procesos de profesionalización, ratificando además que la reforma educativa en nuestro medio opera no tanto por el derecho a la educación, sino por el despliegue de un modelo centrado en la eficiencia y racionalización del sistema donde el maestro es considerado más como un agente de reforma que como un sujeto de cambio (Torres), una tendencia característica no sólo de Colombia, sino de las reformas generadas en la región.

15 Procuraduría General de la Nación. *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá, Usaid-Procuraduría. 2006, p. 127.

16 *Ibidem*.

## De la profesionalización: nuevos sentidos, nuevos ámbitos

En términos generales, desde una óptica de la reforma educativa, podrían pensarse por lo menos tres momentos de la profesionalización en nuestro país; el primero inscrito en una estrategia centrada en el progreso, y los otros dos, de interés explícito en esta investigación, inscritos en el despliegue de la estrategia del desarrollo:

- Primer momento: vinculado a procesos que propugnan la *dignificación del magisterio*, un proceso iniciado en los años veinte y consolidado en la década de los años treinta del siglo XX dentro del cual vale la pena destacar la reforma de estudios liderada por Agustín Nieto Caballero y dos hechos que se relacionan directamente con el proyecto de investigación que nos ocupa: la promulgación del Primer Escalafón Nacional en 1936<sup>17</sup> y la conformación de las Facultades de Ciencias de la Educación y posterior creación de la Escuela Normal Superior (1936-1951).
- Segundo momento: con un doble carácter de funcional a un sistema escolar en crecimiento acelerado bajo las directrices planteadas desde los planes de desarrollo y reivindicativo en cuanto a las condiciones laborales que permiten la acción unificada y en bloque del gremio de maestros y profesores de toda la nación. Dos acontecimientos particulares dan cuenta de estos nuevos reacomodamientos: la sindicalización masiva del magisterio, que desemboca en la conformación de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, en 1959 y la cons-

---

17 Jorge Orlando Castro Villarraga. La primera evaluación masiva de maestros en Colombia: el examen de revisión de 1936. En revista *Pretextos*, n° 7 y 8, Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, mayo-diciembre de 1999.

titución de una nueva figura jurídica para la regulación del ejercicio de la enseñanza, el Estatuto Docente de 1979 (decreto 2277).

- Tercer momento: anclado en la tensión propia de los imperativos de la calidad y el énfasis en la evaluación del desempeño, por una parte, y la importancia estratégica del campo del saber pedagógico y la connotación del maestro como intelectual de la cultura, por la otra. Los acontecimientos más significativos que dan cuenta de este nuevo escenario para pensar la profesionalización tienen que ver con el Movimiento Pedagógico (iniciado en 1982), la Constitución de 1991, la Ley 30 de Educación Superior (1991) la Ley 60 de 1993, la Ley General de Educación de 1994, el decreto 272 de 1998, la Ley 715 de 2001 y el nuevo estatuto para la profesión docente, de 2002.

La segunda mitad del siglo XX ofrece un panorama bien diferente del proceso de profesionalización del magisterio generado desde la década de los años treinta. En primer lugar, hacia la década de 1950 irrumpe en el escenario mundial la estrategia del desarrollo; una estrategia que al impulsar un conjunto de saberes y prácticas provenientes del campo de la economía, instaura el desarrollo como la meta hacia donde deben avanzar los países subdesarrollados o del tercer mundo.

Dentro de este contexto general, inaugurado hacia la década de los cincuenta, pueden ubicarse dos acontecimientos particulares que constituyen los ejes sobre los cuales girará la cuestión docente en las décadas de los cincuenta y los setenta: la sindicalización masiva del magisterio y la constitución de una nueva figura jurídica para la regulación del ejercicio de la enseñanza.

El primer acontecimiento que hemos considerado de singular importancia en el proceso de redefinición del Estatuto del Maestro durante esta segunda mitad del siglo tiene que ver con el auge de la actividad gremial de los maestros colombianos. Si bien es posible identificar el surgimiento de las primeras asociaciones de maestros –como lo señalan Gómez-Buendía y Losada-Lora en su estudio<sup>18</sup>– desde la segunda década del siglo XX, el carácter predominantemente mutuario y “artesanal” de estas asociaciones nada tiene que ver con las actividades que caracterizan las agremiaciones de maestros desde los años cincuenta en adelante.

18 Hernando Gómez-Buendía y Rodrigo Losada-Lora. *Organización y conflicto: la educación primaria oficial en Colombia*. Ottawa: CIIJ, 1984, p. 198.

He aquí un punto de contraste que nos permite observar, grosso modo, la transformación fundamental que ha habido en el estatuto del maestro: para el primer caso, el maestro en su condición de maestro apóstol o “lección moral en acción”, lejos estaba de alegar sus derechos sobre la base de una asociación y más bien se debatía entre la bendición del cura, el favor de los vecinos o de algún inspector y los avatares de la política; para el segundo caso, el maestro, ahora en su condición de “trabajador del Estado”, libra una batalla por el mejoramiento de sus condiciones salariales y prestacionales, al amparo del derecho a la asociación, la protesta y la huelga. Dentro de este auge de la actividad gremial del magisterio es importante detenerse en el análisis del surgimiento, en 1959, de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, y los nuevos rumbos que define tanto al movimiento magisterial.

### **Del nuevo estatuto o de la función docente**

Las luchas del magisterio y los intentos emprendidos desde el Estado por dotar a la profesión del maestro de un estatuto jurídico que rigiera el ejercicio de la enseñanza, iniciados desde la década de los sesenta y cuyo punto culminante se encuentra en el acuerdo del Estatuto Docente de 1979 (decreto 2277), constituyen un acontecimiento fundamental en el proceso de profesionalización del maestro durante la segunda mitad del siglo XX, después de un controvertido proceso y duros enfrentamientos entre el Estado y el gremio de educadores. Al definir por primera vez lo que se entiende por “profesión docente” (art. 2) y al establecer “el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en las distintas modalidades y niveles que integran el Sistema Educativo Nacional” (art. 1), el Estatuto Docente de 1979 delinea, de una forma más sólida, la figura jurídica del maestro que en adelante, en su carácter de funcionario estatal, será entendido como “empleado oficial de régimen especial”<sup>19</sup>.

Veintitrés años después se expide otra norma, el decreto 1278 de 2002, cuyo objeto es establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio.

<sup>19</sup> Véase: Estatuto Docente. Decreto 2277 de 1979.

Actualmente, dos estatutos rigen estas relaciones; el primero, con un énfasis en las condiciones para ejercer la *profesión docente*. El segundo y más reciente, pone su énfasis en la *función docente*, en concordancia con un modelo centrado en la gestión educativa y la evaluación del desempeño. En el primero, la profesión docente se entiende como el ejercicio de la enseñanza en planteles de educación oficiales y no oficiales en los distintos niveles educativos<sup>20</sup>. En el segundo, la definición de este oficio se hace en términos de la función docente<sup>21</sup>

(...) de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos educativos.

Vale la pena detenerse en esta connotación, la del oficio en tanto función docente, resaltando varios elementos contenidos en ella: el primero hace alusión al carácter profesional que implican los procesos de enseñanza-aprendizaje, una acción que supone por los menos cuatro dimensiones: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, tanto de los procesos mismos como de sus resultados, aunque más recientemente la balanza se incline por estos últimos. La función docente no

20 "Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles de educación oficiales y no oficiales en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos, de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educandos, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, en los términos que determine el reglamento ejecutivo" Decreto 2277 de 1979, art. 2.

21 La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Decreto 1278 de 2002, art. 4.

se restringe a la mera asignación académica, la función hace alusión a aquel conjunto de metas y acciones del proyecto educativo institucional, desde las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos hasta las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, las actividades de planeación y evaluación institucional, y otras actividades formativas, culturales y deportivas, incluidas todas aquellas actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

En concordancia con este énfasis en la *función docente*, el estatuto incluye un conjunto de referentes subsidiarios de los nuevos acomodos de la política y la hegemonía de un modelo educativo centrado en la gestión y validada por resultados y desempeños. En este sentido, el nuevo estatuto traduce y materializa el modelo de gestión, colocando en primer plano, no tanto las condiciones del sujeto como su capacidad (competencia), evidenciada en su desempeño y corroborada por los resultados de sus alumnos y de él mismo a través de los mecanismos de evaluación y seguimiento dispuestos para el efecto. El nuevo estatuto de profesionalización hace parte pues de un entramado más amplio, suscitado y generado durante la década de los noventa, en el cual juega un papel preponderante el establecimiento de un sistema nacional de la evaluación de la calidad y del cual todavía estaba excluido. La Ley 30 sobre educación superior, la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación, enuncian y anuncian todo este conjunto de estrategias pactadas en las agendas internacionales sobre educación. Será el Plan Decenal de Educación una nueva forma de involucrar a otros sectores de la población para legitimar acciones, ganar consensos y cooptar discursos y propuesta de vanguardia, según una bitácora ya preestablecida.

En un sentido más general, la cuestión docente, vista desde las regulaciones del oficio, articula aspectos relacionados con la formación y con la profesionalización, bajo una concepción de la práctica en tanto función, que en sentido estricto no se restringe a su modelamiento por la normativa, sino que opera según nuevos mecanismos de intervención sobre los maestros desplegados en diferentes ámbitos sociales y con pretexto de actividades que afectan directamente su oficio y que

hacen parte de un horizonte más amplio que el propiamente escolar o sindical. Pero esta visión no representa ni un cambio ni un giro radical en el oficio del maestro. Más bien consolida un proceso de regulación, potenciado de manera paradójica si se quiere, pero no por ello contradictorio, con el sobredimensionamiento del discurso pedagógico de la década de los noventa traducido en la *pedagogía por decreto* como un efecto mismo de esta adecuación<sup>22</sup>.

### La cuestión docente a la luz del Plan Decenal

La función docente ratifica aquellos preceptos que abogan por el mejoramiento de la calidad en diversos planos y en diferentes modalidades. La configuración de un Sistema Nacional de Formación de Educadores, unido al andamiaje técnico del proceso de acreditación de instituciones formadoras de docentes (1998) y a la implementación progresiva de programas como el del *nuevo sistema escolar* (1999) llaman la atención sobre el papel de la reforma educativa en tanto dispositivo de ajuste, aspecto del cual no estuvieron exentos los maestros y en el cual jugaron un papel preponderante los postulados del Plan Decenal (1996-2005).

El propósito central del Plan Decenal, en concordancia con un precepto constitucional, fue el de hacer de la educación un asunto de debate público. Su carácter de plan pensado a diez años no era gratuito: se buscaba hacer de la educación un proyecto de Estado que superara los límites impuestos por un período de gobierno, un plan que permitiera el desarrollo educativo a largo plazo. En su formulación, el plan generó un proceso de debate y reflexión amplio, convocando a los diversos sectores de la sociedad. El propósito era definir los derroteros de la educación y para ello fueron convocadas mesas de trabajo, pronunciamientos y propuestas de gremios económicos, organizaciones eclesiales (Conferencia Episcopal), académicas (Ascun), sindicato de maestros (Fecode), ONG y miembros de la sociedad; elaboración de gran parte de documentos, realización de dos foros nacionales, y cerca de 300 foros regionales, departamentales y locales; encuentros de secretarios

---

22 Al respecto véase: Sandra Rodríguez y Alexis Pinilla. *La pedagogía por decreto*. En Pulido y Baquero (comp.) *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.



de educación, y numerosos encuentros de especialistas e intercambios bilaterales entre el Ministerio de Educación Nacional y sectores de la comunidad educativa y la sociedad civil.

Más allá de las falencias del plan en cuanto a su sistematización y operatividad, lo cierto es que la movilización generada se constituyó en uno de sus aportes más significativos a la difusión de aspectos centrales de la reforma educativa que hoy todavía resuenan. En particular por las nuevas modalidades de profesionalización que sugiere o en las que devienen algunas de sus propuestas. Detengámonos un momento en algunas de las estrategias y programas planteados por el Plan Decenal retomados en una evaluación reciente, haciendo las acotaciones pertinentes al tema que nos ocupa:

- Respecto a la estrategia relacionada con la elevación de la calidad de la educación, la reforma educativa en lo atinente a la cualificación de los educadores (programa 1) se ha concretado en la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores a través de los procesos de acreditación de programas de pregrado y especialización en educación, el establecimiento de los requisitos de creación, organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores. El desarrollo de la Expedición Pedagógica (programa 8), creada con el objetivo de identificar las prácticas educativas cotidianas de los docentes en diferentes zonas del país, inicia en 1998 con la orientación permanente y continua de la Universidad Pedagógica Nacional. La expedición se ha configurado como una modalidad de movilización social por la educación a través de los encuentros e intercambios que proponen y el levantamiento del Atlas de la Pedagogía en Colombia, donde la pregunta por las condiciones sociales del maestro ha permitido establecer una tipología sobre las formas de ser maestro atendiendo a las condiciones de contexto y según una regionalización propuesta en el Atlas.
- El Plan Decenal contemplaba una estrategia relacionada con la *dignificación y profesionalización* de los educadores. Al respecto se identificaban tres programas. El primero, relacionado con la profesionalización de los educadores en servicio, señala la nueva reglamentación sobre profesionalización generada en 1996 y resalta la experiencia de Bogotá a través de los Programas de Formación Permanente de Docentes, PFPD, como una de las más estructuradas. El segundo programa hace

alusión a la creación de Redes Académicas de Educadores, sobre las cuales resaltan los aportes de la Expedición Pedagógica y más recientemente el portal Colombia Aprende. El tercer programa se refiere a las garantías laborales que sustenta en las nuevas condiciones planteadas por el nuevo estatuto de profesionalización docente centrado en la valoración del desempeño.

### El maestro en la órbita de los incentivos

... el empresariado surgió como un nuevo 'actor social' protagónico y un socio clave para la reforma educativa, con un impulso fuerte de la filantropía (empresa responsable, empresa ciudadana) vinculada al ámbito educativo. Los docentes continuaron siendo un actor relegado o sólo formalmente incorporado en dichos procesos, siendo éste un reclamo docente generalizado no sólo en las dirigencias sindicales sino a nivel de la base<sup>23</sup>.

Una característica de la mayoría de los países en los procesos de reforma ha sido involucrar diferentes actores: empresariado, ONG, Iglesia, en un contexto enmarcado dentro de la movilización social por la educación como asunto de todos. Este proceso en Colombia ha tenido como un actor cada vez más protagónico al empresariado y un conjunto de fundaciones y corporaciones, algunas de carácter mixto (Estado y sector privado), unidas a la participación cada vez más activa de cajas de compensación interesadas en extender su servicio apoyadas mediante un modelo gerencial centrado en sus asociados.

Como resulta evidente en los procesos de reforma, en especial cuando vinculan calidad, equidad y evaluación, una de las esperas de interés más importantes se relaciona con la calidad de los maestros, por cuanto ellos son la base del mejoramiento de la calidad, para lo cual se debe aumentar el nivel de competencia docente, buscando incentivos al desempeño excepcional y la creación de remuneración por mérito (Carnoy y de Moura).

23 Roca María Torres. *De agentes de reforma a sujetos del cambio*. Op. cit., p. 7.

Estos preceptos se encuentran enunciados ya en la Ley General de Educación<sup>24</sup> con una materialización particular en el nuevo estatuto de profesionalización (2002). La normativa en torno a la creación de los proyectos educativos institucionales y la política de incentivos permitirán el afianzamiento y la participación progresiva en el campo educativo de organizaciones constituidas con el propósito explícito de apoyar y difundir la innovación en la gestión y la implementación y difusión de esquemas gerenciales para la optimización de procesos. Tal es el caso de la Corporación Calidad que desde 1991, fecha de su creación, ha marcado todo un derrotero con particulares desarrollos en el campo educativo, como veremos más adelante. Se trataba de poner en funcionamiento un principio del modelo hegemónico de la globalización que relacionaba competitividad con calidad, un asunto que hace parte de las agendas de desarrollo económico de nuestros países. Este énfasis por lo gerencial y la opción por motivar de manera permanente el conocimiento y difusión de experiencias de organizaciones exitosas no son ajenas al ámbito educativo, en especial, desde la década de los noventa.

En los diferentes departamentos del país funcionan diversas modalidades de incentivos a través de concursos de méritos pero bajo la figura de servicios contratados con entidades especializadas que ponen su énfasis, más que en el maestro, en el modelo de gestión de la calidad. La cuestión docente, en lo que respecta al reconocimiento de las experiencias pedagógicas jalonadas por maestros para el caso colombiano, similar a los casos de Argentina y Chile, se inscribe en un

24 En el artículo 73, en relación con el Proyecto Educativo Institucional se lee: El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. Esta política de incentivos es potestativa de las secretarías de educación. Para el caso particular de los docentes, en el Art. 192, sobre Incentivos de Capacitación y Profesionalización, se consigna: "La Nación y las entidades territoriales podrán crear incentivos de capacitación, profesionalización y otros para los docentes y directivos docentes cuyas instituciones y educandos se destaquen en los procesos evaluativos que se convoquen para el efecto". Por otra parte, se anunciaba en la ley otros estímulos para docentes, como el año sabático (art. 133), dirigido a los veinte (20) educadores estatales de la educación por niveles y grados mejor evaluados del país anualmente y que además hayan cumplido 10 años de servicio, tendrán por una (1) sola vez, como estímulo, un (1) año de estudio sabático, por cuenta del Estado, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

modelo de mejoramiento de la calidad de la gestión, que tiene como principal escenario la institución educativa y sus procesos de gestión, adaptados o, más estrictamente, basados en "los Modelos de Excelencia en la Gestión o de Calidad Total que constituyen el eje del mejoramiento y de la evaluación de las empresas y organizaciones que participan en los Premios Nacionales de la Calidad"<sup>25</sup>. El interés no está en los procesos generados por los maestros y desde los maestros, sino en el funcionamiento del *modelo de excelencia en la gestión escolar*.

Tal es el caso del Galardón al Mérito en Bogotá, contratado por la Secretaría de Educación de Bogotá con la Corporación Calidad desde sus inicios para la orientación técnica y la coordinación operativa del mismo. Creado mediante decreto No. 379 del 30 de mayo de 1997, la Administración Distrital sustenta el Galardón a la Excelencia "como reconocimiento y estímulo a las instituciones estatales y privadas de enseñanza preescolar, básica y media que hayan logrado articular exitosamente las tareas pedagógicas y administrativas consiguiendo innovar y mejorar la acción educativa"<sup>26</sup>. Desde la versión 2002, el Galardón ha contado con el apoyo económico de la Caja de Compensación Familiar Compensar y de la Cámara de Comercio de Bogotá, un ejemplo concreto significativo *de asociatividad y cooperación entre el sector público, el empresariado y las organizaciones que promueven el conocimiento, para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos*<sup>27</sup>. Este proyecto se ha extendido a otros departamentos, como el que realizan desde el 2005 la Gobernación y la Secretaría de Educación de Cundinamarca junto con la Cámara de Comercio de Bogotá, la Corporación Calidad, Colsubsidio y Comfenalco, que entregan el Premio Excelencia a la Gestión Educativa en Cundinamarca, Pegec.

Una institución galardonada representa un ejemplo de excelencia en la gestión porque, entre otras características, demuestra y asegura

25 C. A. Patiño. *Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2006, 159 p. (Papeles de la Oficina Técnica, 18).

26 Véase [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co). También en la página [www.ccalidad.org](http://www.ccalidad.org). Ocho son las categorías propuestas dentro de la guía de autoevaluación: Horizonte institucional, Gobierno escolar y liderazgo, Gestión académica, Gestión administrativa, Desarrollo del estudiante, Desarrollo del personal docente y administrativo, Desarrollo de la comunidad, Resultados y mejoramiento institucional.

27 Ibid.

buenos resultados orientados especialmente hacia los estudiantes, cuenta con uno o más elementos diferenciadores e innovadores que la distinguen ante las demás y tiene capacidad para enseñar a otros.

Como puede apreciarse, la década de los noventa también nos muestra que la profesionalización no solo transita por el conjunto de reglamentaciones estatales. Quiere esto decir que por efecto del enunciado de la *educación para todos* la década de los noventa es también la década de la gestación y afirmación social de otras formas y modalidades no estatalizadas de profesionalización que, inspiradas en el enunciado *la educación como compromiso de todos*, convergen en la proliferación de organizaciones no gubernamentales, muchas de ellas generadas como parte de la proyección o extensión institucional o el cumplimiento de los preceptos de responsabilidad social de empresariado se fijan como metas misionales el fomento y apoyo a la educación en todos sus niveles. Se trata de todo un andamiaje paraestatal, pero funcional en tanto dispositivo, que cobija iniciativas ancladas en el trabajo popular, por una parte, y también, y de una manera cada vez más creciente, como impulso de iniciativas provenientes de sectores empresariales que han permitido configurar todo un ámbito alterno para la profesionalización a través de mecanismos de incentivos, por la otra.

En la sustentación de muchas de ellas encontramos su justificación en la voluntad de revertir visiones del docente como un sujeto empobrecido, con poco prestigio, poco respeto y estatus. En el contexto colombiano disponemos de un caso singular gestado como un premio que deviene en todo un modelo de profesionalización alternativo basado en el reconocimiento de méritos y la aplicación de incentivos con base en la valoración de pares de una experiencia pedagógica concreta. El caso en mención se inició en 1999 y tiene como actor principal al maestro. Se trata del Premio Compartir al Maestro, que recientemente culminó su octava versión y cuyo propósito central es *rendir un homenaje a los maestros sobresalientes del país, promover una valoración social más justa de la profesión docente y apoyar y promover la profesionalización de la docencia*<sup>28</sup>.

Se trata de un premio que de manera permanente y continua ha permitido la visibilización y el reconocimiento de un número significativo de maestros y profesores del país, que por su iniciativa propia y, en

28 Véase Convocatoria al Premio Compartir al Maestro.

algunos casos, de manera persistente durante varios años, postulan una “experiencia pedagógica” ante una instancia no estatal que según unas reglas de juego previamente determinadas y a la luz de las orientaciones y conceptos de un panel de expertos valoran dichas postulaciones según un proceso de selección y una metodología particular

Cuadro 4. Postulaciones recibidas

Año	Convocatorias recibidas
1999	2.093
2000	2.720
2001	1.386
2002	2.407
2003	2.316
2004	1.976
2005	1.410
2006	1.097
<b>TOTAL</b>	<b>15.405</b>

Fuente: [www.fundacioncompartir.org](http://www.fundacioncompartir.org).

Pensando en los nuevos sentidos y nuevos ámbitos de la profesionalización, el Premio Compartir al Maestro genera una propuesta de incentivo articulada a los eventos programados en los cuales participan los maestros postulados, unido a las visitas de reconocimiento y recomendaciones realizadas por el equipo de expertos y el uso de medios de comunicación que inciden en la visibilización ante la sociedad de un conjunto de experiencias pedagógicas.

El premio se materializa en un monto de dinero para el ganador en calidad de *Gran Maestro* y un rubro menor dirigido a la institución que avala dicha experiencia. Además, asigna título nobiliario de *maestros ilustres y maestros nominados* a los otros participantes “incentivados” con montos en dinero y viajes, computadores, etc.<sup>29</sup>.

29 Como se anuncia en la convocatoria, además del reconocimiento nacional:

- Cuarenta millones de pesos para el ganador (el Gran Maestro) y diez millones para su institución.
- Tres premios para los Maestros Ilustres de seis millones de pesos cada uno y cuatro millones para la institución a la cual pertenecen.
- Premios de un millón de pesos para cada uno de los demás nominados.
- Un certificado para el maestro y una placa para la institución.
- Una estatuilla que identifica al Gran Maestro o al Maestro Ilustre.
- Una medalla que identifica al Maestro Nominado.

Teniendo en cuenta la distribución de postulantes por sector en las ocho versiones del premio llama la atención el alto porcentaje de docentes provenientes de instituciones del sector oficial que participan en las postulaciones<sup>30</sup>.

Cuadro 5. Distribución por sector

Sector \ Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Promedio
Mixto	0,00%	7,00%	6,00%	7,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Oficial	87,00%	75,00%	76,00%	70,00%	68,00%	77,90%	85,90%	79,00%	77,40%
Privado	13,00%	17,00%	17,00%	22,00%	21,00%	18,20%	13,50%	17,00%	17,30%
Otro	0,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	3,80%	0,60%	3,00%	1,40%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: [www.fundacioncompartir.org](http://www.fundacioncompartir.org).

Como ya lo habíamos manifestado, el Premio Compartir al Maestro hoy es todo un engranaje técnico-pedagógico anclado en un modelo gerencial agenciado desde una organización no gubernamental que participa de una política relacionada con los incentivos a los maestros y bajo la hipótesis sustentada desde organismos de cooperación y expertos educativos que señalan los incentivos como una forma expedita para ganar el reconocimiento social y el mejoramiento de las condiciones de los docentes. Más allá del gesto patriótico de un grupo empresarial que premia la labor de los maestros, lo que se pone en evidencia son otras formas de intervención sobre el gremio, de regulación “no coercitiva” de un oficio a través de la valoración de su desempeño bajo la figura del Concurso de Méritos, y según un esquema de valoración por panel de expertos y visibilización de la experiencia.

En la configuración y depuración del premio se cuenta con una publicación seriada, *Palabra Maestra*, que en su número 12 alcanza un tiraje de 38.000 ejemplares y su versión digital anexa a la web, complementada con una colección de libros lanzada a finales del año 2005, titulada *Nuestros mejores maestros-Experiencias educativas ejemplares*,

30 Sería interesante observar el carácter colectivo o individual de la experiencia, pero los datos reportados no permiten hacer este seguimiento. Este aspecto resulta relevante en tanto que el Movimiento Pedagógico operó desde núcleos de reflexión y habría que ponderar en qué medida la experiencia pedagógica como trabajo colectivo y participativo es acogida en este tipo de premios.

cuyo propósito es la publicación en formato de libro de las experiencias de los Grandes Maestros y los Maestros Ilustres galardonados. En este sentido, la misma organización reconoce la consolidación del Premio Compartir al Maestro

como un programa que realiza actividades en el ámbito educativo, cuyos resultados tienen un impacto significativo en el mejoramiento del quehacer pedagógico y en las condiciones de vida de muchos maestros colombianos. Que además ha contribuido de manera significativa a la visión de la sociedad más positiva hacia el magisterio y de los docentes hacia ellos mismos.

En una perspectiva similar nos encontramos con los proyectos educativos de otras Cajas de Compensación, como Compensar, Colsubsidio y Cafam. Como sabemos, el Premio Compartir no es exclusivo ni único, pero sí particular por el poder de convocatoria y el manejo de medios, su continuidad y su proyección a futuro, gracias al proceso de institucionalización y a la solvencia e interés manifiesto de grupo empresarial que lo promueve. Con ocasión de su participación el año pasado en el taller "La profesionalización docente en América Latina y el Caribe", en el cual Denise Vaillant, coordinadora del grupo de trabajo de Preal, presentó un modelo de construcción de la profesión docente donde plantea la interrelación entre formación, situación laboral y evaluación de los maestros como fundamentos para el análisis del mejoramiento del desempeño de los docentes en la región, el Premio Compartir al Maestro se asimiló, desde su propia organización, como un programa de profesionalización en tanto que allí se conjugan los componentes sugeridos por Vaillant. Así puede leerse desde su contribución al reconocimiento de la labor del maestro en el país, el conocimiento de las fortalezas y falencias de los maestros de Colombia deducibles de sus postulaciones, que son objeto de un estudio nacional sobre la formación docente y la importancia de conocer y difundir su base de datos sobre experiencias y generar espacios de encuentro y de apoyo en los maestros.

Quizás estas experiencias de incentivos jueguen un papel importante en la dignificación del oficio. Sin embargo, ellas son tan solo un paliativo ante una situación que en cierta forma indican las cifras de postulaciones, en especial la alta presencia de postulaciones provenientes del sector oficial: el vacío estatal en orden a una política de incentivos



extensiva y los nuevos canales abiertos por el proceso de reforma en orden a la legitimación de otras formas de reconocimiento profesional que se piensan desde el contexto y con pretexto de experiencias pedagógicas situadas.

Quiere esto decir que las políticas orientadas al mejoramiento de la situación y formación docente han quedado restringidas a la regulación y control desde el punto de vista estatal. Cabe preguntar entonces por el papel de las agremiaciones que coadyuvaron en la configuración y desarrollo de la reforma educativa en el caso colombiano, que a la postre brindaron las condiciones para la expedición de la Ley 715 de 2001 y el nuevo Estatuto de Profesionalización del 2002, con respecto a las cuales la posición ha sido más de controversia y protestas moderadas que de acciones y movilizaciones de amplia incidencia.

En el contexto de la década de los noventa, las reformas generadas ratifican una visión del docente en tanto factor asociado a los resultados del aprendizaje y no como elemento determinante del proceso mismo de reforma. Este énfasis marca por supuesto los sentidos de los planes y programas, de la normatividad generada y la irrupción y afirmación de modalidades no estatales, otra vía de las reformas que nos permiten una visión de la cuestión docente en otros planos de análisis referentes a la experiencia colombiana. En nuestro concepto de reforma, no se trata de identificar reforma tradicional y reforma progresista: una y otra se inscriben en su consideración como dispositivo de ajuste, como ya se mencionó en la introducción a este documento. Esta es una precisión metodológica no excluyente de otros sentidos y variantes para entender las reformas.

El problema no es sólo que participen o no representantes del magisterio, o como en el caso más actual, de funcionarios elegidos popularmente, como alcaldes y congresistas. La década de los noventa es ilustrativa de la cooptación de discursos y sujetos con posiciones de vanguardia ancladas en el Movimiento Pedagógico que se involucran en los procesos mismos de reforma, como fue el caso de Colombia y la implementación de la Ley General de Educación. El proceso de acreditación de programas de educación liderado por el Consejo Nacional de Acreditación igualmente es ilustrativo de esta tendencia.

Teniendo en cuenta las reformas de los años noventa, tanto en sus variaciones como en sus tendencias en el contexto de América Latina,

es factible afirmar que las reformas han operado a manera de políticas de Estado, traducidas en la durabilidad del grueso de los planes y programas generados. En el caso colombiano, y más específicamente en el del Distrito Capital, para el período trabajado puede constatarse esta continuidad encarnada en la permanencia de la secretaria de Educación (Cecilia María Vélez) durante dos administraciones de alcaldes (Peñalosa y Mockus) y su promoción a Ministra de Educación con ratificación en el cargo debido a la reciente reelección del presidente Álvaro Uribe por otro período. Las reformas puestas en marcha han buscado ser masivas, integrales, graduales, apoyadas en el impulso y difusión de innovaciones (bajo el supuesto de identificar y aprender de experiencias exitosas) y la consulta y búsqueda de acuerdos para la validación de políticas.

Finalmente se observa cómo la reforma es de carácter más adaptativo que transformativo. Transformativa en un sentido fuerte, por cuanto es lindero entre adaptación y transformación, no se pretende polarizarla en términos de cooptación de la reforma, sino más bien problematizar la reforma en sí misma como estrategia de poder, la cual es puesta en funcionamiento a partir de estrategias de consenso y acuerdos de 'participación'.

Además, es importante anotar que la reforma no solo propende por un control de la vida misma del maestro, sino que también en algunos casos legitima cambios en las condiciones de y en la condición misma del maestro vía impositiva y es precisamente allí donde la 'función docente' se evidencia como un complejo campo de fuerzas donde se juegan discursos y prácticas de reforma y a la vez de resistencia, pero también como un campo que nos permite, para la actual investigación, articular tres aspectos relacionados directa e indirectamente con la condición social del maestro: 1. Los maestros y los procesos de movilización y resistencia; 2. La salud de los maestros: entre la morbilidad y la prevención, y 3. Los maestros frente a situaciones de desplazamiento y violencia. En el siguiente apartado se profundizará cada uno de estos aspectos.

## Malestar docente: dignificación y ejercicio biopolítico

El problema docente, al menos en cuanto a los actores y promotores de la reforma educativa, requiere, de acuerdo con sus 'expertos': el paso del *docente-obstáculo* al *docente-solución*, la superación de organizaciones magisteriales corporativistas, politizadas e ideologizadas, intransigentes, no representativas y sesgadas, entre otras características, el paso de insumos a sujetos, el paso de la identidad social del maestro como *agente educativo* a la de *ciudadano*, todo lo cual requiere *invertir* en los docentes como vía para mejorar la calidad de la educación.

En lo que se refiere al denominado *problema docente*, las reformas de los años noventa han introducido en segundo plano, entre otros, los siguientes aspectos: de la profesionalización docente, inadecuados incrementos salariales –por lo cual los maestros a nivel latinoamericano han visto disminuir sus niveles de calidad de vida y su condición social–, impulso a la formación docente en servicio, en general sin articulación a la formación inicial<sup>31</sup>, evaluación del desempeño docente, promoción de instancias y mecanismos horizontales de aprendizaje y trabajo entre docentes (redes), énfasis en el aprendizaje y en su papel como 'facilitador' de los mismos, desénfasis en la enseñanza, entierro de la pedagogía y pérdida del rol docente.

31 "Se adoptaron estrategias masivas o esquemas descentralizados o tercerizados (venta de servicios por parte de universidades, ONG y empresa privada, etc.). Se tendió a organizar dos circuitos de formación diferenciados: uno para directores y supervisores (en una línea más bien gerencial) y otro para docentes de aula (con énfasis en aspectos pedagógicos y curriculares). La formación inicial aguarda todavía su propia reforma". Véase: Torres, Rosa María. De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. En: *Perspectivas*, 114. Ginebra: Unesco. 2000.

Al referirse al denominado *malestar docente*, José Rivero<sup>32</sup> propone varios aspectos causantes del mismo en América Latina:

- *Procesos de reforma educacional con doble jornada y con condiciones de trabajo no satisfactorias.* Los procesos de reforma educacional iniciados en la presente década demandan innovar en el aula y asumir nuevas funciones a directores y al cuerpo docente. Por lo general, las estrategias de construcción de los andamiajes de estas reformas no han tomado en cuenta, salvo honrosas excepciones, propiciar mecanismos de participación docente ni que todo período regular de gobierno siempre será insuficiente para culminar procesos de reforma, generándose en estos casos presiones con las consiguientes tensiones y rupturas gobierno/docentes. Esto determina muchas veces que los docentes no asuman dichas reformas como un bien social, sino como expresión de situaciones no participativas y como procesos externos a ellos.
- *El heterogéneo nivel de calificación y los lugares donde son asignados los docentes,* lo cual repercute y agrava las desigualdades educativas. Más del 20% de los profesores de educación básica carece de título. Los menos calificados son destinados, por lo general, a áreas rurales. En la distribución interna de tareas en centros educativos urbanos suele asignarse a los de menor experiencia los niveles iniciales de la educación primaria, que son decisivos para afianzar la lectoescritura y fortalecer toda posibilidad de educación posterior.
- *El funcionamiento en áreas rurales de centros unidocentes,* con maestros sin título a cargo de estudiantes en varios grados, así como la asignación a centros educativos en áreas indígenas de docentes sin conocimiento del idioma y de la cultura de esos núcleos son, hay que reiterarlo, casos extremos de inequidad educativa.
- *La intensidad vocacional de la profesión, en relación con el problema del desempleo,* considerando el hecho de que desear *permanecer* no significa necesariamente *ausencia de malestar*.

32 José Rivero. Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 23. ¿Equidad en la educación?/Equidade na Educação? Mayo-agosto 2000 / Maio-agosto 2000.

## Los maestros y los procesos de movilización y resistencia

No existen relaciones de poder sin resistencias; estas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo, donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales.

**Michel Foucault**

La aplicación del Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 del 2002), desencadenó una serie de acciones o, si se quiere, movilizaciones, al interior del magisterio colombiano, que puso en evidencia el nivel de acción y movilización de las diferentes fuerzas del sector educativo, fuerzas que de una u otra forma provenían del Movimiento Pedagógico de los ochenta<sup>33</sup>. En este sentido, la aplicación de las diferentes medidas de corte tecnocrático y/o empresarial vuelven a poner en escena las diferentes formas de movimiento pedagógico que desde una perspectiva de movimiento social basada en la discontinuidad y la descentralidad<sup>34</sup> se encuentran de nuevo en un cauce común tras dichas políticas educativas aplicadas al finalizar el siglo anterior e iniciar el presente siglo.

De esta manera, quisiéramos apoyarnos en dos expresiones de movilización social (una tradicional y la otra que se podría considerar más post-moderna), *la Organización Sindical y las Redes de Maestros*, expresiones visibles a lo largo de la década del 90 que entran en un campo de lucha por la Educación Pública en el cual aparecen estrategias como la denominada 'Calidad y Crisis'. Lo anterior, sin perder la perspectiva de las relaciones de poder que allí se dan entre las diferentes fuerzas en disputa, donde

33 Al respecto Véase: Peñuela Contreras, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. (2005). El Movimiento Pedagógico: un espacio para la resistencia y el ejercicio del poder. Tesis de grado para la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

34 Tal y como el profesor Leopoldo Múnera Ruiz lo afirma en el texto de presentación del libro de Mauricio Archila, *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*, donde se asocia la discontinuidad de los movimientos sociales con el ritmo del mar y la continuidad de los ríos con las organizaciones y los grupos de presión. Resaltando de esta manera la multiplicidad de sentido que existe en los movimientos sociales, la negación de su carácter reactivo, la permanencia en la discontinuidad de los mismos –tiene el ritmo del mar y no de los ríos.

podemos identificar para el caso colombiano el ejercicio de lo que Foucault denominaría las dos *estrategias del poder*<sup>35</sup>, una negativa, que se hace evidente a través de las diferentes formas de violencia y represión a los maestros colombianos<sup>36</sup>, y una positiva, que se manifiesta a partir de las políticas consensuadas y algunas impuestas por los diferentes gobiernos, para garantizar la seguridad y las condiciones laborales a los maestros colombianos; un ejemplo de ello es el Decreto 1645 del 9 de octubre de 1992<sup>37</sup>, que justamente busca establecer mecanismos para solucionar situación del personal docente que se encuentra bajo amenaza.

Concebimos la resistencia<sup>38</sup> desde una perspectiva propositiva y no sólo reactiva<sup>39</sup>, es decir, como una fuerza alternativa de ejercicio de po-

35 Los primeros acercamientos a la noción de crisis como estrategia nos permiten Véase que la crisis legitima a la educación como campo de intervención, pero también permite, siguiendo a Popkewitz, transformaciones, y legitima a su vez la aparición y aplicación de estrategias de poder y de contrapoder. La crisis como estrategia puede estar atravesada por formas de poder que, siguiendo a Foucault, podríamos denominar *tecnologías positivas de ejercicio del poder*, pero también, siguiendo al mismo autor, puede ser producto de *formas de ejercicio represivas y evidentes* del poder. Así, en cada una de estas dos formas, aparecerían también efectos o tácticas que permiten viabilizar la estrategia; en el primer caso se inscribiría la noción de reforma, mediada por el consenso, y en el segundo caso, la noción de revolución. Para tratar de ejemplificar lo anterior, expondremos lo observado en la investigación sobre el Movimiento Pedagógico (MP) de los maestros colombianos.

36 “Durante el período analizado (julio de 1996 y junio de 2003), 400 docentes sufrieron violaciones al derecho a la vida por razones sociopolíticas: 335 víctimas de homicidios políticos y ejecuciones extrajudiciales y 43 de desaparición forzada; 4 educadores fueron muertos en “medio del combate” entre los grupos armados. Además, 1.003 docentes fueron víctimas de violaciones al derecho a la integridad personal: 958 padecieron amenazas; 5 fueron objeto de lesiones personales por abuso de autoridad; 19 sufrieron lesiones personales causadas por atentados; 1 educador resultó herido en medio de los combates entre los grupos armados y 20 fueron víctimas de tortura previa al homicidio. En total, 30 docentes padecieron detención arbitraria”. Véase: Mejía, Marco Raúl. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. p. 279.

37 Ministerio de Justicia. (1992). Decreto número 1645 de 1992 (octubre 9). Por el cual se adiciona y modifica el decreto 1706 de 1989 y se establecen mecanismos para la solución de la situación del personal docente y administrativo de los planteles nacionales y nacionalizados que se encuentren bajo situación de amenaza y se dictan otras disposiciones. <http://web.minjusticia.gov.co>.

38 Resistencia la definimos, siguiendo a Foucault, “como un catalizador químico que permite poner en evidencia las relaciones de poder, observar dónde se realizan, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que ellos emplean. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través de la confrontación de estrategias”. Véase: Foucault, Michel. Sujeto y poder. (1998). En revista *Texto y Contexto*, N.º 35.

39 Es decir, la expresión de un movimiento luego de que se obliga, incita, suscita o se limita, opone o evita un determinado cambio, como el vector negativo, contra-corriente con una dirección opuesta al sistema de poder general.

der, en términos de afectación; en este sentido, la resistencia va mucho más allá de la reivindicación gremial. Esta resistencia reactiva propone, a partir de las reflexiones de experiencias cotidianas y locales, “alternativas” a las lógicas de poder homogenizadoras. Podemos decir entonces que a diferencia de lo ocurrido durante la década de los ochenta, los años noventa se caracterizaron por una preponderancia de las movilizaciones de tipo gremial, organizadas desde la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, y que se identificaron por su naturaleza reivindicativa y contestataria. Estas acciones van en oposición a la implantación de una nueva oleada o generación de políticas educativas que hacen parte de la estrategia de desarrollo<sup>40</sup> implantada en la región.

### **La lógica empresarial en la escuela: movilizaciones y expresiones de resistencia**

La década de los noventa se caracteriza por una marcada tendencia hacia la adopción por parte del gobierno nacional, de políticas educativas que apuntan hacia una escuela competitiva en el “mercado educativo”<sup>41</sup>. En este marco, encontramos una organización magisterial enriquecida por el debate político pedagógico de la década de los ochenta, dinamizado en gran parte por el Movimiento Pedagógico, debate que se ve reflejado en la

40 Desde mediados de la década de los cincuenta hemos asistido a una época de consolidación estratégica del discurso del desarrollo. Este se fundamentó en un expansivo crecimiento económico, así como en la consecuente detección de “necesidades” –dadas en términos de carencias y debilidades sociales– mediante la realización de diagnósticos con tecnología de punta y expertos internacionales incluidos, quienes anexan la solución a manera de receta a seguir, cuyo objetivo prioritario y conjunto era: hacernos partícipes de la “panacea redentora” del desarrollo. Véase: Martínez Boom, Alberto; Noguera, C; Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Milenio.

41 Categoría que hace referencia al cambio significativo en el discurso del desarrollo y sobre sus efectos en el mejoramiento de las condiciones sociales de la población del Tercer Mundo, que deja de tener vigencia para los organismos internacionales a finales de la década de los ochenta. “La vieja promesa de que la educación por sí misma incrementa y acelera el desarrollo económico no era más que un eslogan del pasado cuyas consecuencias estaban a la vista: si bien es cierto que se había producido un incremento en los índices de escolaridad de la población, los altos niveles de inversión no guardaban proporción con los resultados. Tampoco se había dado la tan ponderada movilidad social que los teóricos de la educación habían pronosticado (p. 17). Para profundización de esta categoría, Véase: Martínez Boom, Alberto. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. En *Revista Colombiana de Educación*, n.º 44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

elaboración de la Ley General de Educación. Muchos académicos y actores sociales que participaron en el Movimiento Pedagógico manifiestan que este se debilitó tras la participación en la elaboración de dicha ley y como efecto del cambio generado al interior de la dirección de Fecode.

Tras lograr su mayor esplendor y realizaciones con la celebración del Primer Congreso Pedagógico Nacional y el intenso y enriquecedor proceso de discusión de la Ley General de Educación, el Movimiento Pedagógico entró desafortunadamente en un proceso de paulatino debilitamiento (...) La dirección de Fecode de aquel entonces se empeñó en una táctica de negociación bilateral con el gobierno, excluyendo de la discusión de la Ley General de Educación al Centro de Estudios de Investigaciones Docentes, la mayoría de sus integrantes fueron removidos de su cargo, al tiempo que el Movimiento Pedagógico y sus expresiones regionales fueron relegados a un lugar secundario. Así mismo se provocó una ruptura con la intelectualidad de la pedagogía y la educación<sup>42</sup>.

Esta situación hace que el Movimiento Pedagógico se reestructure, al constituirse prácticamente en dos vertientes, Fecode, una centralizada, coordinada por la dirigencia sindical del momento en y una descentralizada, que se aparta de la directriz sindical.

En esta situación muchos de los promotores y activistas fueron encontrando otras alternativas de encuentro y organización para adelantar el trabajo de reflexión y producción de conocimiento. Tal como comenzó, el movimiento se bifurcó en dos vertientes (tomó dos caminos), una tutelada por la dirigencia sindical y otra independiente, con diferentes orientaciones y formas organizativas<sup>43</sup>.

Durante la década de los noventa encontramos una buena cantidad de movilizaciones de maestros orientadas desde Fecode y representadas en su mayoría por paros regionales y nacionales, en un menor número marchas, huelgas y tomas (Véase anexo 3). Estas movilizaciones buscaban principalmente detener la propuesta gubernamental de trasladar a

42 Hernán Suárez. (2002). Prólogo. *Veinte años del Movimiento Pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio, p. 10.

43 Abel Rodríguez. (2002). El Movimiento Pedagógico. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: *Veinte años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Op. cit., p. 28.



los municipios el manejo de los recursos asignados al sector y el desmonte del régimen de prestaciones del magisterio aprobado durante la década de los ochenta, y de esta manera afectar en conjunto al Estatuto Docente vigente.

Es de resaltar algunas de las movilizaciones que se dieron durante la primera mitad de la década de los noventa en la que participaron maestros, estudiantes y padres de familia que apoyaban el proyecto de Ley General de Educación concertado entre Fecode y Mineducación, movilizaciones que estando en el marco del Movimiento Pedagógico de los ochenta, además buscaban sentar una posición frente a la situación de violencia vivida en el país<sup>44</sup>.

A nivel local se destacan las movilizaciones promovidas por el atraso en el pago de los sueldos y por la situación de violencia que afecta a la sociedad colombiana y, en particular, al sector educativo; así en 1996 y tras los asesinatos de maestros en diferentes regiones del país y por la implantación de la jornada ordinaria sin salario profesional, Fecode convoca a un paro nacional.

Para febrero de 1997 los maestros se toman las principales capitales del país con el fin de construir acuerdo sobre capacitación y profesionalización, buscar el pago de prima de vacaciones, apoyo en recreación y cultura, plan de vivienda. Del mismo modo, en febrero de 1999 se realiza un paro nacional en oposición al desmonte del régimen de estabilidad laboral y a la propuesta de evaluación docente.

La preocupación por la pedagogía como línea de acción política de los maestros se hace visible durante la década de los noventa pese a las tensiones vividas al interior de Fecode. Vemos entonces formas organizativas propias de los noventa a través de colectivos, comisiones y redes de maestros que recogen de alguna u otra forma el denominado Movimiento Pedagógico Rizomático<sup>45</sup>, alejadas en su gran mayoría del Movimiento Pedagógico institucional de los ochenta.

44 En septiembre de 1993 se realiza la Caminata por la paz, organizada por Fecode y la Central Unitaria de Trabajadores, CUT.

45 Proponemos dos movimientos pedagógicos: el institucional y el rizomático, con este último no buscamos invisibilizar la institucionalidad dada por Fecode, sino, más bien, evitar restringir un movimiento tan plural como este a un esquema arborescente que fija un punto, un orden y unas derivaciones previamente definidas, remitiéndolo además a la idea de una nervadura única irrigada por Fecode. Para mayor profundidad véase Peñuela Contreras, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. (2005). *Op. Cit.*

El Movimiento Pedagógico, pese a las circunstancias señaladas, ha seguido desarrollándose al margen de la organización sindical de los educadores que lo acogió durante casi diez años. Hoy se desenvuelve en otros espacios, bajo otras formas organizativas, con la participación de buena parte de los maestros interesados en generar transformaciones en la escuela y ser protagonistas de su propio quehacer. Tal es el caso de la Comisión Pedagógica de la ADE, en la cual se habían consolidado tres equipos de maestros: el Grupo de Lenguaje, el Anillo de Matemáticas y el Grupo de investigación (...). En el último decenio surgen las Redes Pedagógicas como otra posibilidad de construir la comunidad académica de los educadores, caracterizándose por construir vínculos más horizontales entre maestros o grupos de maestros con intereses pedagógicos comunes<sup>46</sup>.

Las redes, entendidas como formas de resistencia contemporánea, posmodernas, propias de espacios y tiempos flexibles, de sociedades en continuo movimiento y cambio generados a partir de los medios masivos de información y de las mismas producciones tecnológicas.

La estructura en red distribuida proporciona el modelo de una organización absolutamente democrática y que además guarda correspondencia con las formas dominantes de producción económica y social, y es al mismo tiempo el arma más poderosa contra la estructura de poder dominante<sup>47</sup>.

En el campo educativo, la red se entiende como espacio-lugar donde el maestro repiensa su práctica de acuerdo con el entorno social, visibilizando y construyendo su propio saber, como espacio-lugar desde donde puede ejercerse resistencia a las lógicas tecnocráticas imperantes en los últimos tiempos, como forma de organización horizontal donde la diferencia y la participación son componentes fundamentales de las

46 Martha Cárdenas Giraldo. El Movimiento Pedagógico, una mirada desde los grupos pedagógicos. En: *20 años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades. Op. cit.*, p. 243.

47 Antonio Negri y Michael Hardt. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*, Barcelona: Debate, p. 117.

mismas. “Entendemos la red como una herramienta que permite identificar, poner en comunicación, problematizar y articular distintos proyectos teniendo como perspectiva que se renueve la imagen del maestro en el sentido que se piense a sí mismo y se cualifique en ese proceso”<sup>48</sup>. Se busca pensar las redes como espacio-lugar donde a través del intercambio de saberes podrían hacerse visibles diferentes formas de investigación, las cuales a su vez podrían dotar a las redes de autonomía y dinámicas propias de trabajo.

No podemos pasar por alto una expresión del Movimiento Pedagógico como lo es la Expedición Pedagógica Nacional<sup>49</sup>. Esta movilización social y educativa encontró a lo largo de su viaje alrededor de tres mil experiencias de transformación de la escuela, que desde una perspectiva de resistencia local y del sujeto constituyó lo que se denominaría, según Marco Raúl Mejía, “pedagogías de la resistencia”.

Sin embargo, y tras una década de trabajo en redes, bien vale la pena preguntarnos: ¿Las redes han logrado cambiar las prácticas de enseñanza al interior de la escuela? ¿Las redes solo han sido un espacio de visibilización de experiencias significativas a corto plazo de los maestros, o su interés va dirigido a la construcción de un proyecto de investigación a largo plazo, que apunte a transformar las prácticas de enseñanza y también aportar a la construcción de políticas públicas educativas? ¿Han logrado posicionarse las redes como formas de organización de resistencia ante las lógicas administrativas de empresa imperantes en la escuela?

Podríamos decir que si bien durante la década de los noventa estas organizaciones de maestros, tanto centralizadas por lógicas gremiales y sindicales como descentralizadas en colectivos y redes, constituyeron formas de movilización ante estas nuevas lógicas de desarrollo

48 Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda. (1995). Redes pedagógicas: espacios múltiples y abiertos”. En: *Nodos y Nudos*, n.º 6. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

49 “La Expedición recupera una larga tradición colombiana desarrollada durante los últimos 200 años, tiempo durante el cual se desarrollaron la Expedición Botánica, Coreográfica y Humana. Esta idea fue recogida por los maestros del Movimiento Pedagógico en Fecode, desarrollando esta actividad en los departamentos de Caldas y Vichada. Posteriormente fue recogida en el Plan Decenal de Educación, configurándose como una apuesta desde la región, para pensar la educación y la nación. Así se convierte en una oportunidad en las negociaciones de la profesionalización docente que realiza Fecode, y la constitución, MEN-Icetex para realizar esta actividad”. Mejía, Marco Raúl. (2006). *Op. cit.*, p. 312.

neoliberal y tecnocrático, no lograron tener un impacto real en cuanto constructores de políticas públicas alternativas en educación.

Mientras la principal organización gremial de los educadores, Fecode, se concentró en acciones netamente reivindicativas en defensa de los logros alcanzados en décadas de lucha anteriores y a la vez muchos de los colectivos y redes de maestros centraron sus acciones en la enseñanza y didácticas disciplinares –que en muchos de los casos fueron cooptados por las lógicas del poder dominante o hegemónico en la medida en que a este también le interesa la investigación y la innovación en el aula y la escuela– las condiciones laborales, sociales y académicas del maestro seguían en detrimento y no se vislumbraban claramente apuestas hacia un estatuto de profesión docente acorde con las necesidades de sociedades contemporáneas.

Pareciera que lo centralizado y gremial necesita de la apuesta pedagógica e intelectual de colectivos y redes de maestros tanto como estos a su vez necesitan del impulso o proyección política que lo haga visible y lo ponga en algunos escenarios de lucha en materia de política educativa. Desde esta perspectiva, consideramos la necesidad de crear nuevas formas organizativas que permitan articular el trabajo centralizado y reivindicativo gremial con las formas organizativas descentralizadas en red. De tal forma que se logren concretar en la práctica escenarios y propuestas de política educativa alternativa a partir de las experiencias significativas y alternas de ser maestro y crear escuela, construidas en las numerosas redes de maestros conformadas en la última década.

Por esto, el punto de partida es reconocer la diversidad que existe en los muchos movimientos pedagógicos, y ser capaz de construir una coordinación no centralizada que permita conectar lo existente, así como en las particularidades de su época (comienzos de los ochenta) se dio desde el gremio. Es una necesidad urgente en este comienzo de milenio<sup>50</sup>.

Para finalizar, es pertinente señalar que en los primeros años del presente siglo se ha buscado en la *movilización social por la educación* una forma de organización pedagógica, política y cultural que haga confluir diversos sectores sociales para construir proyectos educativos democráticos y alternativos, ya que

---

50 *Ibid.*, p. 307.

(...) es un espacio de participación, intercambio, socialización y producción de propuestas que incorporan experiencias e iniciativas que trasciendan las actividades en el aula o la escuela. En este sentido indaga por el lugar de la escuela y la pedagogía<sup>51</sup>.

La movilización social se concibe como un proceso de consolidación de un movimiento social por la educación, cuya forma específica de funcionamiento está aún en construcción. Uno de sus propósitos lo constituye el reconocimiento y fortalecimiento de las redes sociales y pedagógicas en torno a la educación, en el contexto de entender la educación como derecho y como asunto público. Es importante anotar que esta movilización ha logrado llamar la atención de sectores universitarios buscando la articulación entre la educación básica, media y la universidad; así, en las conclusiones del Séptimo Congreso Nacional de Profesores Universitarios se consideró de gran importancia vincularse al proyecto de Movilización Social por la Defensa de la Educación Pública, con miras a la celebración de una Constituyente Educativa, “en esa perspectiva se hace necesario estrechar vínculos con la educación básica y media, integrando proyectos educativos y acordando líneas de acción orientadas a la defensa de la educación pública y de la dignidad de la carrera docente”<sup>52</sup>.

Sin embargo, aún están por evidenciar y rastrear los reales impactos de estas diferentes formas de resistencia propositiva tanto en el caso de las redes de maestros como en el de la movilización social por la educación.

### **Los sindicatos de maestros:**

#### **¿organizaciones a-funcionales a los procesos de reforma?**

Asimismo, es importante visualizar cuál ha sido el papel de los sindicatos de maestros en la implantación de los procesos de reforma a nivel latinoamericano, como deslegitimadores y no como apropiadores

51 Movilización Social por la Educación. (2005). Borrador de cartilla de trabajo n.º 6. Bogotá, p. 10.

52 Claustro de Profesores. (2004). Comunicado n.º 18 ASPU. Asociación Sindical de Profesores Universitarios. 29 de octubre. Para ello debemos promover diferentes actos pedagógicos en el contexto de la Movilización Social por la Defensa de la Educación Pública, que permitan elaborar propuestas alternativas de transformación cualitativa en la universidad pública colombiana. Para este efecto se propuso integrar un comité nacional de coordinación del debate pedagógico universitario.

de dichos procesos, y contrastante a la vez que nuestro país aparece como uno de los tres casos *atípicos* de la relación de oposición a los procesos de reforma en América Latina, junto con México y República Dominicana. En el documento de agentes de la reforma a sujetos de cambio en el año 2000 se hace referencia a la diferencia que existe entre Colombia y el resto de países latinoamericanos, pues Fecode tuvo un papel protagónico en la elaboración de la Ley Nacional de Educación, defiende la ley y asume la reforma educativa como propia.

Sin embargo, otros análisis<sup>53</sup> sitúan a Colombia, Argentina y Brasil como sindicatos que en los procesos de reforma se han inclinado más por la *confrontación* que por la *concertación*, tal es el caso de México. Entre los principales puntos de disenso y confrontación de los sindicatos con el gobierno, encontramos: la descentralización, en lo que atañe a las competencias de las autoridades locales en materia de contratación y administración del personal docente; la evaluación, tanto de los alumnos como de los educadores, en la medida en que se pretende afectar con ello las remuneraciones de los maestros, y el financiamiento de la educación, que repercute en los salarios y condiciones de trabajo y en la creación de nuevas plazas docentes.

En este sentido, en Colombia, como en la mayoría de países latinoamericanos, con excepción de México<sup>54</sup>, no se ha logrado la *implementación de la evaluación del desempeño docente y de los incentivos de tal desempeño* por oposición de las organizaciones docentes, “que ven en ella una afrenta a su dignidad profesional, un mecanismo punitivo y de control, para legitimar despidos y contrataciones temporales”<sup>55</sup>.

Algunos de los cambios introducidos en las leyes de educación durante la década de los noventa conllevaron cambios importantes en aspectos laborales de la profesión docente, modificando las condiciones cotidianas de trabajo de los docentes, con efectos colaterales, sobre los derechos laborales<sup>56</sup>.

53 Guillermina Tiraronti y Daniel Filmus. (coordinadores). (2001), *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. / Buenos Aires Argentina 2001 Grupo Editorial Temas p. 97.

54 En este país, según Torres (2000) se dio un acuerdo para la implementación de la evaluación con el sindicato.

55 Rosa María Torres. (2000). De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Op. cit.*, p. 8.

56 *Ibid.*, p. 97.

De acuerdo con el análisis realizado por Tiramonti, las organizaciones docentes se encuentran tensionadas por una doble lógica: *la gremial* y *la profesional*; la primera, con la defensa de los derechos laborales de sus agremiados, y la segunda, con la dimensión profesional del trabajo docente vinculada al mejoramiento de la educación pública<sup>57</sup>. “Al luchar a favor o en contra, al apropiarse o resistir a determinadas medidas de política educativa, estas organizaciones han mostrado una considerable capacidad de alterar los planes de los reformadores”<sup>58</sup>.

En varios países las organizaciones docentes se han visto abocadas a retomar, como en el caso de Colombia, la necesidad de reactivar movimientos propositivos, como el Movimiento Pedagógico<sup>59</sup>, sin las claridades suficientes pero con la intención de contrarrestar procesos de reforma con propuestas alternativas a las del Estado y la reforma ‘oficial’ por parte de los mismos maestros.

### **La salud de los maestros: entre la morbilidad y la prevención**

Una de las acepciones de lo que hemos denominado la “cuestión docente” como categoría de análisis, tiene que ver con aspectos de salud pública y salud ocupacional, relacionados directamente con el desempeño del maestro y que nos indican un conjunto de aspectos a los cuales es necesario hacerles el debido seguimiento: ¿De qué se enferman los maestros? ¿Cuáles son las causas más frecuentes invocadas para solicitar incapacidades o permisos en las instituciones educativas? En este caso, el Ministerio de la Protección Social, las secretarías de educación y de salud unidos a las EPS son interlocutores para dar cuenta tanto de programas como de diagnósticos.

Para la Organización Mundial de la Salud, OMS, la salud “corresponde al estado de completo bienestar físico, mental y social del individuo y no solamente a la ausencia de enfermedad o invalidez”, pues adoptó la perspectiva de Naciones Unidas que considera el derecho a la salud

57 María de Ibarrola y Aurora Loyo. (2001). Estructura del sindicalismo docente en América Latina. En Guillermina Tiramonti y Daniel Filmus. *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Op. cit. p. 74.

58 Guillermina Tiramonti y Daniel Filmus. (2001). *Op. cit.*, p. 75.

59 La formación profesional en Colombia se distingue según Tiramonti, “por la fuerte tradición y el impacto de la acción formativa del ‘movimiento pedagógico’ surgido al interior de Fecode desde 1982”. Véase: Guillermina Tiramonti y Daniel Filmus. (2001). *Op. cit.*, p. 91.

como “un derecho al disfrute de toda una gama de facilidades, bienes, servicios y condiciones necesarios para alcanzar el más alto nivel posible salud”<sup>60</sup>. Y enfermedad profesional la define como el conjunto de síntomas y signos ocasionados por un agente de riesgo con motivo de trabajar bajo una relación laboral dependiente; es decir, se trata de aquellas “enfermedades relacionadas con el trabajo” que producen trastornos de la salud, que pese a no ser originados exclusivamente por el trabajo, *se ven influidos por las condiciones laborales* en forma importante. En este sentido, consideramos importante, en el caso del maestro en Colombia, reconocer la multidimensionalidad del derecho a la salud como un derecho con condiciones mínimas asociadas que deberían ser garantizadas en aras de un desarrollo más idóneo de la labor docente.

A continuación expondremos brevemente algunas categorías que podrían manejarse desde este componente: mortalidad de los maestros (homicidios y muertes violentas), morbilidad (enfermedades más comunes, diferencia por género) y manejo estatal de la problemática a través del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio<sup>61</sup>.

### **Morbilidad docente y manejo estatal de la problemática**

Es un lugar común a escala internacional reconocer la importancia de la salud de los maestros en directa relación con el factor calidad de la educación:

60 Naciones Unidas. (2000). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 14. El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud.

61 El Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio (Fnpsm) fue creado por la Ley 91 de diciembre 29 de 1989 como una cuenta especial de la Nación, con independencia patrimonial, contable y estadística, sin personería jurídica, cuyos recursos serán manejados por una entidad fiduciaria estatal o de economía mixta, en la cual el Estado tenga más del 90% del capital. Desde su creación hasta la fecha, la Fiduciaria La Previsora ha sido la entidad encargada del manejo de los recursos económicos del Fnpsm. El funcionamiento del Fnpsm se reglamentó por medio del Decreto 1775 de 1990, derogado por el Decreto 2831 de agosto de 2005, acorde con la Ley Antitrámites –Ley 962– expedida el 08 de julio de 2005 y con el proceso de reestructuración de los procedimientos para el reconocimiento de prestaciones sociales del magisterio. La reestructuración ha tenido como objetivo agilizar y simplificar los trámites para beneficio de los usuarios, docentes activos y pensionados afiliados al Fnpsm, dentro del marco de la modernización de las secretarías de educación. Véase: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89621.html>.



La salud del docente es un factor importante en la determinación de la calidad educativa, puesto que un docente enfermo no solo “perderá” horas de clase, en caso de ausentarse, por acudir a un establecimiento de salud o por descanso obligado, sino que, en el caso de que acudiese a laborar enfermo o con alguna molestia a su salud, no tendrá el mismo rendimiento en su labor<sup>62</sup>.

De la misma manera, se correlaciona el estado de salud de los maestros con la identificación de los factores de riesgo en el aula y en el medio ambiente, factores de riesgo que podrían denominarse *asociados* con el desempeño del docente y su capacidad de rendimiento laboral, entre otros<sup>63</sup>: a) *El microclima de trabajo* (iluminación, temperatura, ventilación, humedad); b) *Contaminantes del ambiente*, sean estos físicos (ruido), químicos (productos utilizados en laboratorios) y/o biológicos (agentes infecciosos: bacterias, virus, parásitos). La acción de estos agentes es favorecida por las malas condiciones de salubridad y hacinamiento que existe en algunas escuelas; c) *Sobrecarga muscular*: Trabajo permanente en posturas o posiciones incómodas y permanecer excesivo tiempo de pie, como sucede con los docentes. En el caso de los docentes de educación inicial y educación especial, estos desarrollan un mayor esfuerzo físico por la metodología utilizada en dichos niveles educativos. d) *Seguridad*. Dependiente de las instalaciones y de los medios materiales con los que se trabaja. Entre ellos están los materiales de oficina, mobiliario y las condiciones de infraestructura del colegio (instalaciones eléctricas, servicios higiénicos, sistemas de evacuación, accesos, dimensiones de las escaleras, etc.) y, por supuesto, la infaltable e) *Sobrecarga psíquica*.

Estos factores asociados tienen que ver con la inseguridad laboral, salario, exceso de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, excesivo número de alumnos, escasez de medios, conflictos en las relaciones interpersonales, a las que cotidianamente y en mayor o menor grado se ven expuestos los docentes.

62 Informe 23. Salud Ocupacional de los Maestros. Perú. Mayo 2004. Instituto de Pedagogía Popular (IPP). *Salud de educandos y maestros*. Esta publicación corresponde a una investigación nacional realizada por el IPP durante el 2003. La autoría del libro es de los médicos Jaime Soria Medina y Judith Chiroque Zanabria. El libro completo se encuentra a la venta en el IPP y allí se aborda también la problemática de la salud de los educandos.

63 *Ibidem*.

Para el caso colombiano encontramos varios estudios que hacen referencia al estado de la salud de nuestros profesores. En un estudio publicado en el 2006<sup>64</sup>, que hace parte de un informe sobre la salud mental de los maestros de Medellín en el 2005, encontramos el énfasis por el *estado emocional* de los maestros y las enfermedades relacionadas con ello; en este estudio, realizado por la Fundación Médico Preventiva, FMP,<sup>65</sup> se reveló que para el primer trimestre del año 2004 las enfermedades más prevalentes en su población objetivo fueron: *cardiovasculares* (hipertensión arterial, infartos); *osteomusculares* (lumbago, cefaleas tensionales); *gastrointestinales* (gastritis, enteritis); *infecciosas* y, en quinto lugar, las *enfermedades mentales*, grupo que incluyó diagnósticos de depresión leve y diversos trastornos de adaptación, mixtos de ansiedad con depresión, pánico, personalidad emocionalmente inestable, ansiedad y reacción al estrés agudo.

Estos factores, a su vez, se relacionan con varios cuadros, uno de los cuales es el *síndrome de desgaste profesional*, también llamado *síndrome de estar quemado por trabajo* o, simplemente, lo que se representa con el anglicismo *Burnout*<sup>66</sup>. La educación, como una profesión caracterizada por el estrés laboral, no es la única. En el estudio en cuestión<sup>67</sup> se

64 Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*. Vol. 8, No.1, Bogotá, marzo 2006. Todos estos grupos de enfermedades se caracterizan porque en su historia natural aparecen, en mayor o menor grado, factores ambientales, organizacionales y/o personales predisponentes, desencadenantes o agudizantes de tal morbilidad.

65 Organización privada responsable de prestar servicios de salud y administrar riesgos profesionales a los docentes oficiales del departamento de Antioquia, Colombia.

66 "Según Freudenberger, el *burnout* es una respuesta al estrés laboral crónico que se presenta en algunas actividades ocupacionales y profesionales en las que fundamentalmente se brinda atención o asistencia a personas, como ocurre en medicina, psicología, trabajo social, enfermería y educación". *Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín*, Colombia. 2005. *Op. cit.*, pp.1-2.

67 En la muestra, como ocurre en la población del registro de docentes, predominó el género femenino (172 mujeres, equivalentes al 72% frente a 67 hombres). La edad media fue de 43 años, con una desviación estándar de 8. La mayoría, 34%, estaban casados, 31% aún se declaran solteros, 21% afirmaron tener unión marital libre, 9% eran separados y 5%, viudos. En los docentes involucrados al estudio, 163 (68%) tienen hijos, 133 (56%) dijeron haber alcanzado estudios de posgrado, y 182 (76%) afirmaron que la asignatura impartida se relaciona directamente con su formación académica.

La dedicación media a la docencia es de 17,5 años, con desviación estándar de 9, y los años en la institución oficial a la que estaban adscritos al momento del estudio reveló una media de 7 años. La mayoría de los participantes (52%) hace parte del grupo de educadores de secundaria, seguido por el grupo de

encontró una población de maestros con trayectoria en la profesión, en un rango de edad madura, que ejerce en preescolar, básica y media. La mayoría expresa el gusto por la práctica docente. Igualmente es de anotar que una vez más la violencia aparece como un factor perturbador del ejercicio docente; en este caso se refiere a la violencia institucional.

Un segundo estudio referente al mismo aspecto lo realizó el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en 1997, sobre la salud ocupacional en el trabajo docente en Risaralda<sup>68</sup>. El texto hace parte de un estudio sobre la situación de la salud de los maestros del departamento de Risaralda a partir de su profesión; según el mismo el análisis de las actividades del trabajo docente pueden agruparse en diferentes aspectos: a) *Los que giran alrededor de la cátedra*: preparar y dictar la clase, evaluar los resultados y, ocasionalmente, efectuar salidas de campo y trabajos de laboratorio; b) *Los que garantizan el funcionamiento del colegio*: atender la tienda escolar, la disciplina, el embellecimiento de la planta física, el planeamiento escolar, la integración de la comunidad educativa y los

docentes de primaria (31%) y de los que comparten actividades con preescolares y alumnos de básica primaria (11%). En 166 (70%) de los participantes hubo expresión de total gusto por la docencia, 63 (26%) dijeron hacerlo con mucho gusto, 9 (4%) afirmó tener poco gusto y 1 participante afirmó su total disgusto por dedicarse a esta actividad. Esta distribución porcentual es semejante respecto de sentir total (67%), alta (32%) o baja (1%) capacidad para desarrollar este tipo de actividad profesional.

Hasta 39 (16%) docentes expresaron que el ruido al trabajar es muy fuerte, 67 (28%), que es fuerte, y al 56% restante le parece normal. Hasta 10 (4%) señalan como muy caliente la temperatura de su local de docencia, 49 (21%), como caliente; al 65% le parece normal, al 11%, y fría. Respecto a la iluminación, al 74% le parece suficiente, pero para el 26% restante es insuficiente, y por lo menos un 20% de los encuestados señaló que las situaciones de violencia en su institución son muy frecuentes.

68 Fundación Ambiental Grupos Ecológicos de Risaralda. (1997). *La Salud Ocupacional en el Trabajo Docente en Risaralda*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Bogotá, p. 13. Enfermedades como hipertensión arterial, faringitis, trastornos digestivos y neurosis, ansiedad, depresión e irritabilidad aparecen nuevamente, y en cuanto a las presiones psicosociales, podríamos encontrar el exceso de trabajo y una vez más la violencia. *Los grupos de factores de riesgo según la referencia de los maestros*: psicosociales, 26%; químicos, 25%; físicos, 22%; locativos, 13%, ergonómicos, 9%, biológicos, 4%, otros, 1%. *El principal factor de riesgo según priorización del maestro*: tiza, 40%; ruido, 13%; exceso de trabajo, 9%. *Los diez factores de riesgo más referidos por los maestros*: material particulado (tiza) 26%; Ruido 13%; carga excesiva de trabajo, 9%; inseguridad social en zona del colegio, 8%; posición prolongada de pie, 8%; tensiones emocionales, 5%; iluminación inadecuada, 5%; planta física inadecuada o en mal estado, 5%; grupos numerosos, 4%; calor 3%. *Índice de la enfermedad ocupacional según los maestros*: laringitis crónica, 20%; ansiedad, 10%; alteración de visión, 9%; rinitis alérgica, 7%; amigdalitis, 6%; dermatitis de contacto, 5%; faringitis crónica, 5%; varices, 4%; dislipimidia, 3%; gastritis, 3%.

actos de protocolo patrio, y c) *Los que resultan de la relación escuela-comunidad*: atender las reuniones de padres de familia, participar de conflictos cívicos locales, hacer fiestas universitarias.

Aunque los dos estudios guardan un carácter regional y, de cierta manera, particular, nos permiten realizar un panorama general de la situación de los docentes en nuestro país, teniendo en cuenta además los servicios prestados por cooperativas del magisterio como Codema<sup>69</sup>. En general, podemos decir que estudios y programas plantean que *“de las buenas condiciones de los ambientes de trabajo para los maestros, depende su salud física y mental y por ende su buen desempeño laboral”*,<sup>70</sup> ya que más que surgir como condiciones asociadas se convierten en mínimos de garantía para el cumplimiento del derecho a la salud en el ejercicio profesional docente en nuestro país.

De manera general podrían exponerse como resultados de dichos estudios y como principales soluciones a la problemática anteriormente descrita:

- Mejorar el estado de las aulas.
- Garantizar la prestación de servicios básicos en los colegios y escuelas.
- Plantear la necesidad de contar con una legislación que reconozca los daños ocasionados por el ejercicio de la profesión docente.
- Proporcionar al profesorado mesas y sillas ergonómicas.
- Realizar la vigilancia y evaluación de la salud del profesorado desde la actividad laboral que se realiza.
- Elaborar un plan de sensibilización y de información general sobre los riesgos que implica el ejercicio de su profesión.
- Realizar la evaluación de los docentes en cada centro y de cada uno de los trabajadores docentes.

69 Que en su *Informe General 1999, 2000 y 2003* hace alusión a un programa de gran aceptación relacionado con la prevención en salud que se ocupó de temas como la osteoporosis, dolencias cardiovasculares, el estrés, los talleres de voz, la musicoterapia, nutrición, entre otros. “Formar hábitos de vida sanos y saludables por medio de talleres y conferencias que incidan en los procesos educativos escolares y los cuidados personales de los asociados y sus familias, son los objetivos de este programa (...). Se realizaron talleres diagnósticos de osteoporosis, cardiovascular y antígeno prostático; también se organizaron conferencias y talleres sobre el manejo del estrés, la inteligencia emocional y otras temáticas relacionadas con la labor docente. Especial acogida tuvieron los cursos semestrales de yoga”. (Codema, Informe General 2003, p. 12).

70 Esta asociación se puede leer en las Conferencias Iberoamericanas de Educación, de manera específica, en la V conferencia realizada en Bariloche, Argentina, el 7 y 8 de septiembre de 1995.

- Asignar en cada centro educativo un coordinador de salud laboral.
- Asegurar, desde la formación inicial, una capacitación adecuada para la utilización correcta de la voz.
- Capacitación adecuada en técnicas de reducción del estrés.
- Potenciar la participación y organización de una cultura preventiva.

Así mismo en cuanto al manejo dado por el Estado colombiano hacia 1993, los servicios de salud de los maestros oficiales se prestaban a través de un encargo fiduciario que manejaba los fondos y contrataba la prestación de los servicios con intermediarios o con prestadores directos.

Con el advenimiento de la ya conocida Ley 100 de 1993, el gobierno propuso cambiar el régimen especial de salud de los maestros<sup>71</sup>, modificando la Ley 91 de 1989<sup>72</sup>, del decreto 1775<sup>73</sup> de 1990, la Ley 80 de

71 Que según Fecode tenía como ventajas frente a la Ley 100, el no pago de cuotas moderadoras ni copagos, exclusiones limitadas, sin períodos de carencia, mayor cobertura, sedes exclusivas para el magisterio y sus familiares, hospitalización en habitaciones unipersonales y bipersonales sin restricción de medicamentos. Véase: artículo Maestros, Paro Nacional de 24 Horas. En <http://colombia.indymedia.org/news/2004/07/14945.php>.

72 Por la cual se crea el Régimen de Prestaciones Sociales del Magisterio. *Artículo 8. El Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio estará constituido por los siguientes recursos:* 1. El 5% del sueldo básico mensual del personal afiliado al Fondo. 2. Las cuotas personales de inscripción equivalentes a una tercera parte del primer sueldo mensual devengado, y una tercera parte anual de sus posteriores aumentos. 3. El aporte de la Nación equivalente al 8% mensual liquidado sobre los factores salariales que forman parte del rubro de pago por servicios personales de los docentes. 4. El aporte de la Nación equivalente a una doceava parte anual, liquidada sobre los factores salariales que forman parte del rubro de servicios personales de los docentes. 5. El 5% de cada mesada pensional que pague el Fondo, incluidas las mesadas adicionales, como aporte de los pensionados. 6. El 5 por mil, de que hablan las leyes 4a. de 1966 y 33 de 1985, a cargo de los docentes, de toda nómina que les pague la Nación por servicios personales. 7. El porcentaje del IVA que las entidades territoriales destinen para el pago de las prestaciones del magisterio. 8. Las sumas que debe recibir de la Nación y de las entidades territoriales por concepto de las prestaciones sociales adeudadas, así como los dineros que por el mismo concepto resulten adeudar la Caja Nacional de Previsión Social y el Fondo Nacional de Ahorro, las cuales se destinarán a constituir las reservas para el pago de las prestaciones económicas. Para este último efecto, el Fondo realizará un corte de cuentas con las mencionadas entidades con el fin de determinar las sumas que estas adeudan al momento de su iniciación. Dicho corte de cuentas deberá estar perfeccionado a más tardar en un año. 9. Las utilidades provenientes de las inversiones que haga el Fondo con fines de rentabilidad y los intereses recibidos por concepto de los préstamos que conceda. 10. Los recursos que reciba por cualquier otro concepto.

73 Por el cual se reglamenta el funcionamiento del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio de que trata la Ley 91 de 1989. Este fue modificado el Decreto 2234 de 1998 y derogado en el 2005 por el decreto 2831.

1993<sup>74</sup>. Posteriormente aparecen el decreto 196 de 1995<sup>75</sup>, el decreto 2370 de 1997<sup>76</sup> y la Ley 812 de 2003 (régimen prestacional del magisterio). Es de anotar que a pesar de las fuertes protestas dadas en el 2004 por los maestros a nivel nacional con mayor énfasis en Córdoba, Sucre y Bolívar, quienes participaron en el paro nacional en *defensa del régimen especial de salud*, para esa época en el magisterio sostenían

(..) que la mencionada ley, bajo el sofisma de mejorar la calidad y con el espejismo de la libre afiliación a empresas de salud, se pretende llevar la salud de los docentes al mercado financiero, como ya ocurrió con las cesantías y las pensiones en todo el sector privado y gran parte del público. Asimismo, sostienen que la transformación del régimen de salud del magisterio eliminaría los comités regionales de prestaciones sociales y las veedurías del magisterio, por lo que el gremio quedaría sin mecanismos claros de vigilancia y reclamo (...) rechazan el hecho de que el Gobierno nacional pretenda cambiarle de sistema único y especial de salud del que venía gozando todo el magisterio del país<sup>77</sup>.

Finalmente en el 2005, mediante el decreto 2831, modifica el funcionamiento del Fondo Nacional de Prestaciones del Magisterio. Este decre-

74 Por la cual se expide el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública.

75 Por medio del cual se reglamentan parcialmente el artículo 6º. de la Ley 60 de 1993 y el artículo 176 de la Ley 115 de 1994, relacionados con la incorporación o afiliación de docentes al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio y se dictan otras disposiciones. Artículo 1º. Personal docente afiliado al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio. El Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio cancelará las prestaciones del personal docente del orden nacional, nacionalizado, departamental, distrital y municipal que se encuentre debidamente afiliado, de conformidad con lo establecido en el presente decreto y en las demás disposiciones vigentes sobre la materia. De igual manera, el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio cancelará las prestaciones de los docentes que laboran en los establecimientos públicos oficiales en los niveles de preescolar, de educación básica en los ciclos de primaria y secundaria y de educación media que se afilien al mismo, de conformidad con lo establecido en el presente decreto. En <http://www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1995/enero/25/dec0196251995.doc..>

76 Por el cual se complementan algunas normas del decreto 196 de 1995. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de sus facultades constitucionales y, en especial las que confiere el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política. En: [http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/juridico/decretos/documentos/decreto\\_2370\\_de\\_1997.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/juridico/decretos/documentos/decreto_2370_de_1997.pdf).

77 Artículo Maestros, Paro Nacional de 24 Horas. En <http://colombia.indymedia.org/news/2004/07/14945.php>

to reglamentó entre otros aspectos los relacionados con la solicitud de reembolso por incapacidades, las cuales deben remitirse mensualmente a la fiduciaria con la siguiente documentación: 1. Formato de liquidación individual para el pago de auxilios debidamente diligenciado; 2. Formato consolidado para la solicitud de reembolso por auxilios debidamente diligenciado.

## El maestro frente a situaciones de violencia

El maestro, como forjador del futuro, merece toda la prioridad social, y la búsqueda de su bienestar es la forma de encontrar el camino hacia el bienestar común. La perspectiva social de las próximas generaciones depende desde ya, del perfil que los docentes le den a la educación, y este perfil educativo del futuro en cierta forma dependerá de la salud mental de los educadores de hoy<sup>78</sup>.

En un informe realizado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos<sup>79</sup> se da cuenta de la libertad de asociación y derechos políticos en Colombia y se dedica un aparte a la situación de violencia y desplazamiento que afecta a los maestros colombianos en particular; este aspecto es relevante en cuanto a la condición social del maestro

78 Yolanda Torres de Galvis, María de los Ángeles Rodríguez, Jorge Julián Osorio Gómez. (1996). Estudio nacional de salud mental de los docentes de primaria y secundaria-Colombia. CES, Facultad de Medicina. Medellín. Mayo.

79 Según el documento: "Los educadores, afiliados a la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, han sido uno de los blancos predilectos en esta situación de violencia. En 1997 solamente, al menos 56 profesores pertenecientes a Fecode fueron asesinados y otros cuatro fueron desaparecidos. Ya la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha condenado a Colombia por la desaparición forzada de un maestro, Isidro Caballero Delgado. Recientemente, la Comisión decidió enviar a la Corte Interamericana un caso adicional relacionado con la ejecución extrajudicial de un maestro en la comunidad de Las Palmeras, en la municipalidad de Mocoa, departamento de Putumayo. La sin razón de la violencia en contra de los educadores es tal que la Comisión ha recibido información de que la causa de las muertes y amenazas en contra de maestros y profesores se dan tanto por motivos de estigmatización al sindicalismo –tratamiento de maestros como aliados de la subversión y la ubicación de centros educativos en zonas de graves conflictos armados–, como por problemas derivados de conflictos internos en los propios establecimientos educativos o de la evaluación académica". La libertad de asociación y los derechos políticos. (1998). Comisión interamericana de Derechos Humanos. En <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-9.htm>.

en diferentes zonas del país. El documento, además, nos ofrece algunas cifras de maestros asesinados en el país durante 1997 y desplazados en Antioquia entre el 1995 y 1997 y responsabiliza al Estado colombiano de garantizar la seguridad a los maestros y las condiciones para su ejercicio profesional. Es posible que un Decreto como este sea único en la región (América Latina y el Caribe) dadas las condiciones de violencia que ha afrontado el país en los últimos años de la que los maestros son víctimas en muchas regiones del país. Dada su importancia a continuación se citan apartes:

CONSIDERANDO:

Que en atención a la situación de orden público que atraviesa el país, la cual también ha afectado al personal docente y administrativo de los establecimientos educativos nacionales y nacionalizados, se hace necesario establecer medidas especiales que garanticen la vida de estos servidores públicos.

Que es necesario crear mecanismos que permitan reubicar ágilmente el personal docente y administrativo que se encuentre bajo situación de amenaza.

Que se hace necesario esclarecer los motivos que originan las amenazas contra servidores públicos.

Que es necesario reglamentar el procedimiento que debe cumplir el personal amenazado que solicita reubicación por motivos originados en esta circunstancia.

Que es necesario reglamentar y autorizar el pago de sueldos y emolumentos al personal docente y administrativo que sea trasladado por motivos de situación de amenaza.

Que es deber del Gobierno Nacional dar cumplimiento a lo dispuesto por el Título II de la Constitución Política de Colombia<sup>80</sup>.

80 Ministerio de Justicia. (1992). Decreto número 1645 de 1992 (9 de octubre).



Encontramos con el decreto una medida asumida por el Estado para garantizar las condiciones de ejercicio de la profesión docente, como es la conformación de los *Comités Especiales*. Podríamos estar hablando de un ejercicio de biopoder<sup>81</sup> en la medida en que el Estado busca ejercer el poder a través de la “defensa de la vida” y “protección” de los maestros.

Artículo 2. De la creación de los comités especiales.

Crear un comité especial en cada departamento y en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá, para que estudie, evalúe y resuelva los casos que sobre amenazas a la vida e integridad personal se presenten contra el personal docente y administrativo de los establecimientos educativos del orden nacional y nacionalizado.

En este contexto, en Cali el Programa de Derechos Humanos y DIH de la Vicepresidencia de la República<sup>82</sup>, está diseñando en la actualidad estrategias de prevención de hechos violentos en contra de los docentes del Valle del Cauca.

Además de representantes del Programa Presidencial de Derechos Humanos asistieron a la reunión representantes de las otras entidades<sup>83</sup>

81 El biopoder está situado por encima de la sociedad, trascendente, a título de autoridad soberana que impone su orden. En cambio la producción biopolítica es immanente a la sociedad y crea relaciones y formas sociales a través de las formas colaborativas de trabajo. Antonio Negri y Michael Hardt. (2004). *Multitud. Op. Cit.*, p. 123.

82 Estrategia promovida por el Programa Presidencial de DD. HH. en el año 2006 que cuenta con un pilotaje inicial de seis departamentos. Programa D.I.H. Derecho Internacional Humanitario de la Vicepresidencia.

83 La Procuraduría General de la Nación, los Ministerios de Educación, Interior y Justicia, de Protección Social y Fecode, federación que ha acompañado todos los procesos de este grupo de trabajo. También estarán presentes los secretarios de educación de los seis principales municipios del departamento, representantes de los sindicatos de maestros, de la fuerza pública y el DAS. Los auspiciosos motivos que llevaron a la creación de dicho comité no han producido los resultados esperados, en especial en el departamento de Antioquia, que es la zona donde los docentes han recibido mayores amenazas. Según información que recibió la Comisión, al menos 12 docentes amenazados no fueron atendidos por el comité, 48 docentes fueron reubicados en lugares con disminución de sus derechos laborales, pérdidas de primas y bonificaciones, en zonas remotas, destruyendo la unidad familiar, o en la misma área geográfica donde se produjo la amenaza. Al menos 15 docentes fueron sancionados por no acatar la decisión del comité en cuanto a la reubicación, aun cuando ella no garantizara la integridad o disminuyera los

que hacen parte del *Grupo de Trabajo de Docentes Amenazados*. Los más recientes datos de hechos violentos contra maestros arrojan resultados un poco menores que en los anteriores períodos: de enero a agosto de 2006 se presentaron 21 homicidios a maestros sindicalizados, comparado con 26 en el mismo periodo del 2005. Además, se han registrado 13 homicidios de maestros no sindicalizados, mientras que en el mismo periodo del año anterior se registraron 17 casos.

En el seminario *Violencia en las escuelas y estrategias de superación*<sup>84</sup>, promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, en el ámbito del Foro Mundial de Educación, FME, que se realizó en la ciudad de Porto Alegre en enero de 2003, los relatos de violencia más dramáticos que afectan las escuelas en el mundo fueron narrados en el panel "La educación en zonas de conflicto", en el cual expusieron profesores e investigadores de Angola, Colombia y México.

Para el caso colombiano se expone cómo la escuela es una de las principales víctimas de la violencia colombiana, con miles de maestros muertos u obligados a dejar su hogar bajo amenaza constante, según el testimonio de María del Pilar Rubio Ceballos. Existen dos realidades bien distintas en ese cuadro de Colombia, explicó a Ramón Moncada,

---

derechos laborales de que gozaba el docente. La gravedad de la situación llevó a que la Defensoría del Pueblo Regional se pronunciara públicamente, sosteniendo que el Comité Departamental de Amenazados y la Junta Departamental de Educación rigen sus actuaciones sin consultar la ley, la Constitución y los tratados internacionales.

84. En el que se presentaron 785 informes temáticos para ser examinados por unas 20.000 personas en 60 paneles y debates, es un encuentro preparatorio del Foro Social Mundial, que entre este jueves y el día 28 tendrá su tercera edición en Porto Alegre, capital del estado de Río Grande del Sur. El estudio de Abramovai revela el modo en que los alumnos, sus padres y profesores perciben la violencia, expresadas principalmente en amenazas, peleas, asaltos, destrucciones e incluso tiroteos. Ocho por ciento de los alumnos entrevistados en esa investigación dijeron haber sido testigos de violencia sexual dentro de las escuelas. El problema de la violencia ganó dramatismo en los últimos años en Brasil, por varios asesinatos de estudiantes y profesores perpetrados dentro o cerca de las escuelas. La Unesco, que patrocinó la investigación, impulsó como una estrategia de combate contra esa realidad un plan de actividades culturales, deportivas y de esparcimiento destinadas a los jóvenes y a la comunidad local, que se realizan los fines de semana en los propios centros educativos. El proyecto Abriendo espacios, ejecutado en cerca de 1.000 escuelas de seis estados brasileños, ya alcanza medio millón de personas y ha tenido como contrapartida una gran reducción de los actos de violencia y mejoras en el aprovechamiento escolar. Véase: <http://www.losverdesdeandalucia.org/index.php>.

experto de la organización no gubernamental Corporación Región, de la noroccidental ciudad de Medellín, quién intervino en el debate “Ciudad y educación”.

Una es la realidad del campo y las montañas, escenario principal de los combates entre las fuerzas de seguridad del gobierno, la guerrilla izquierdista y los grupos paramilitares de derecha, creados estos últimos para luchar contra la insurgencia pero que luego pasaron a actuar de modo autónomo. El “desplazamiento forzoso” de la población que queda entre esos tres fuegos cruzados muchas veces deja a los maestros “sin niños”, observó Moncada<sup>85</sup>.

En el Seminario en mención, se presenta cómo en otras ocasiones son los maestros quienes sufren la presión directa, en forma de amenazas o muerte, “porque algún grupo no les acepta la neutralidad” o quiere imponerles el contenido de su enseñanza. Así,

La otra realidad pasa por las ciudades, en especial las de mayor cantidad de habitantes, como Bogotá, Medellín y la occidental Cali, donde abundan los alumnos vinculados a bandas juveniles que usan las escuelas como “miradores o trincheras” contra grupos rivales en “frecuentes balaceras (tiroteos)”, dijo. Moncada comentó que la presencia de esas pandillas de jóvenes no permite muchas veces a los maestros poder enfrentar las amenazas de los alumnos que exigen la aprobación de sus exámenes y la impunidad de sus indisciplinas. La violencia cotidiana que sufren los maestros en Colombia llevó al gobierno a implementar un programa de acompañamiento psicológico<sup>86</sup>.

La violencia, como forma de ejercicio de poder represivo, se constituye en una estrategia de ejercicio de biopoder; en este sentido, la defensa de los DD. HH. entra a ser parte de una táctica dentro de dicha estrategia, ya que con ello se lograría incluir al maestro dentro de una política estatal, se trata de administrar su vida, ejerciendo poder desde la vida misma del maestro.

---

85 *Ibidem*.

86 *Ibidem*.

Las declaraciones de derechos han de ser, pues, consideradas como el lugar donde se hace realidad el paso de la soberanía regia de origen divino a la soberanía nacional. Aseguran la aserción de la vida en el nuevo orden estatal que habrá de suceder el derrumbe del *Ancien Régime*<sup>87</sup>.

Desde esta perspectiva no pretendemos ejercer una crítica o rechazo a la defensa de los DD. HH. sino más bien poner en sospecha el inusitado interés en la seguridad del maestro a través de figuras estatales que garantizan control y protección.

---

87 Giorgio Agamben. (2001). Medios sin fin. Notas sobre la política. *Pre-textos*. Valencia, p. 26.

## Conclusiones

El presente trabajo tiene un carácter prospectivo más que conclusivo. Esto quiere decir que una vez hecho el recorrido sobre algunos de los acontecimientos ocurridos entre 1991 y 2002, se abren nuevos frentes que deben ser asumidos en trabajos posteriores, toda vez que hoy la cuestión docente es un tema complejo y todavía relevante para dar cuenta de las condiciones en las que se cumple el oficio del maestro en nuestra formación cultural. Muchos son los puntos recurrentes que compartimos con trabajos previos, pero consideramos que es necesario ampliar la mirada para considerar otros aspectos, inscritos en el proceso de reforma, que han quedado al margen de estos análisis, y que desde nuestro punto de vista son referentes necesarios para avanzar en los análisis de los efectos y adecuaciones de la reforma educativa en la profesionalización y formación de los docentes:

- En tal sentido será necesario profundizar en aspectos relacionados con el escalafón y el impacto de la profesionalización generada entre 1997 y 2000, en una consulta a las Juntas de Escalafón Departamental en un sondeo con los sindicatos regionales. Este trabajo permitiría obtener una visión comparativa y una trayectoria que nos indique tendencias y efectos de este proceso de profesionalización.
- Se requiere una exploración amplia sobre las formas de asociación alternativa del gremio de docentes, relacionada con las cooperativas y otras formas de apoyo mutuo, en especial de aquellas que se han consolidado durante este período, bajo el supuesto de que ellas han mejorado sustancialmente las condiciones de vida de los docentes del país.

- El tema de la salud ocupacional de los maestros y algunas de las hipótesis planteadas en torno al malestar docente llaman la atención sobre la importancia de continuar la consulta sobre estudios e investigaciones relacionadas con este tema.
- En el contexto de la reforma y el enunciado de la educación para todos, EPT, la cuestión docente no es un tema marginal. De hecho, lo que se advierte tanto por el intento de adecuaciones y regulaciones, como por las acciones específicas relacionadas con los diferentes niveles de formación de docentes y profesionalización, es precisamente el interés cada vez más creciente sobre temas relacionados con los docentes. En este sentido, la pregunta vigente por la cuestión docente amplía el espectro de análisis, desplazándolo de sola "función docente", en los términos planteados por la normativa y funcional al sistema, a una dimensión social y cultural donde los docentes hoy juegan un papel cada vez más preponderante y en torno al cual es necesario continuar y fortalecer una movilización permanente y continua.
- Identificamos dos formas de movilización durante el período estudiado, expresiones de movimiento social y pedagógico. La más visible, centralizada en la lucha gremial, está sujeta a los lineamientos de la principal organización gremial del país, Fecode y que justamente centró su lucha en la reivindicación por las conquistas gremiales alcanzadas durante décadas anteriores, al igual que un marcado rechazo al manejo de recursos para la educación desde los municipios. Del mismo modo señalamos las Redes de Maestros como formas organizativas y de movilización, que buscan descentrarse de lo sindical y cuyo interés es el fortalecimiento del saber pedagógico, no sin antes poner en *sospecha* el enunciado mismo, funcional a distinto tipo de discursos. De esta manera, las redes no pretenden ser problematizadas en tanto lugares de encuentro y acercamiento de los maestros, sino en tanto que sus discursos pueden ser funcionales a lógicas discursivas y de poder desde el ejercicio político, pero que es necesario problematizar en términos de comprender que el maestro como sujeto político es un sujeto como cualquier otro que tiene ventajas y desventajas, como sujeto maestro holísticamente activo que se construye día a día. Es necesario estudiar a fondo expresiones de movilización, como la Expedición Pedagógica Nacional

y la Movilización Social por la Educación, expresiones que se construyen desde la descentralidad y la diversidad local. Consideramos que en este punto se encuentra una línea temática de investigación interesante en tanto que es necesario estudiar más a fondo estas y otras expresiones de movilización y resistencia manifestadas durante este período, en las esferas local, nacional y latinoamericana. Expresiones que ofrezcan formas de resistencia acordes con nuestras sociedades contemporáneas y sitúen al maestro en un escenario político relevante. De allí la necesidad de seguir profundizando en el papel político del maestro como sujeto de transformación, desde la precaución de no idealizarlo, sino de entender cómo opera el poder sobre él, para generar procesos de resistencia con mayor impacto y mucho más articulados entre sí.

- Con relación a los procesos de morbilidad, mortalidad y prevención en el aspecto de salud de los maestros, ¿cuáles serían las principales transformaciones en la condición social de los docentes colombianos a partir de los noventa del siglo XX? Y en esa medida, ¿es posible trazar una línea de continuidad y/o de discontinuidad con períodos anteriores y posteriores al trabajado en el objeto de investigación (1991-2002) de la cuestión docente en nuestro país en lo referente a la condición social del maestro?
- Es común a escala internacional reconocer la importancia de la salud de los maestros en relación directa con el factor calidad de la educación: “la salud del docente es un factor importante en la determinación de la calidad educativa, puesto que un docente enfermo no solo ‘perderá’ horas de clase en caso de ausentarse, por acudir a un establecimiento de salud o por descanso obligado, sino que en el caso de que acudiese a laborar enfermo o con alguna molestia a su salud no tendrá el mismo rendimiento en su labor”. Sin embargo, en el marco de la legislación que se ha dado históricamente sobre los aspectos de prestaciones sociales, específicamente con relación a los aspectos de salud, en cuanto a prevención y que se encuentra en vigencia en la actualidad (Ley 91 de 1989, decreto 196 de 1995 y decreto 2831 de 2005, entre otros) valdría al pena analizar hasta qué punto la legislación desde el Estado es clara en comprender la salud más allá de los aspectos preventivos y se enfoca en la estabilidad emocional, física, mental y social del maestro, teniendo en cuenta

la definición de salud por parte de la OMS, o se enfoca particularmente en lo que toca tangencialmente al maestro, pero que afecta en particular los factores asociados para una educación con calidad en cuanto a *desempeño docente*. Prevención y promoción de la salud desde el oficio del maestro.



## Bibliografía

- Archila, Mauricio. (2003). *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Cinep-Icanh. Bogotá.
- Artunduaga Sánchez, Edgar. Propuesta de ponencia para segundo debate al proyecto de ley No. 119/04 Senado.
- Avellaneda, Luis Carlos. (2005). Por un Nuevo Estatuto Docente. Foro sobre educación desarrollado en el recinto del Senado.
- Banco Mundial. Énfasis en la educación básica, metas para el 2000 y ahora postergadas para el 2015, luego del Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington.
- Calvo, Gloria *et ál.* (2004) *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Unesco/Iesalc-UPN.
- Cárdenas Giraldo, Martha. (2002). El Movimiento Pedagógico: una mirada desde los grupos pedagógicos. En *20 años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carnoy, Martín y de Moura, Claudio. (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Washington: BID.
- Carvajal S., Adalberto. (1985). *Educadores frente a la ley*, 3ª ed., Bogotá: Rodríguez Quito Editores.
- Castro Villarraga, Jorge Orlando. La primera evaluación masiva de maestros en Colombia: el examen de revisión de 1936. En revista *Pretextos*, n.º 7 y 8, Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Cataño, Gonzalo. (1989) *Educación y estructura social*. Bogotá, Plaza y Janés- ACS.
- CEDE. (2006) Balance del Plan Decenal de Educación, 1996-2005. Documento técnico. Centro de Estudios Económicos para el Desarrollo.
- Cepal-Unesco. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Claustro de Profesores. (2004). Comunicado No. 18 ASPU. Asociación Sindical de Profesores Universitarios.

- Coll, César y Porlán, Rafael. (1998). Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. En *Investigación en la escuela*. Barcelona.
- Coombs, Philip. (1978). *La crisis mundial de la educación*, 4ª edición, Barcelona: Ediciones Península (Primera edición inglesa: 1968, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).
- Coraggio, José Luis. (1993). *Desarrollo humano, economía popular y educación: el papel de las ONG latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Coral, Laureano. (1980). *Historia del movimiento sindical del magisterio*. Bogotá: Fondo Editorial Suramérica.
- De Lella, Cayetano. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima.
- Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. (2005). *Revista de Salud Pública*, vol. 8, no. 1, Bogotá, marzo 2006.
- Documento Cumbre de las Américas II, celebrada en abril de 1998 en Santiago de Chile.
- Documentos CNA. Véase: [www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co).
- Escobar, Arturo. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. En *Lecturas de Economía*, No. 20, Departamento de Economía. U. de Antioquia, pp. 11-35.
- Fabara Garzón, Eduardo et ál. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Cenaise.
- Foucault, Michel. (1998). Sujeto y poder. En revista *Texto y Contexto* N° 35.
- Gavilán, Mirta Graciela. (1999). La desvalorización del rol docente. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 19. Enero-abril.
- Gimeno Sacristán, José. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A. y Duschitzky, L. (comps). *Maestros: práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gomez-Buendía, Hernando y Losada-Lora, Rodrigo. (1984). *Organización y conflicto: la educación primaria oficial en Colombia*. Ottawa: CIID.
- Ibarrola, María de y Loyo, Aurora. (2001). Estructura del sindicalismo docente en América Latina. En Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel (coords). *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Temas.
- Instituto de Pedagogía Popular. (2004). Salud ocupacional de los maestros. Lima.
- IV Conferencia Iberoamericana de Educación. La Educación como factor de desarrollo. Bariloche: Octubre de 1995.
- IX Conferencia Iberoamericana de Educación. Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización. La Habana, Cuba, 1 y 2 de julio de 1999.

- Lockheed, Marlaine y Bloch, Deborah. (1992). *Educación Primaria*, Washington: Banco Mundial. (Primera edición en inglés: 1990).
- Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos Ernesto y Castro, Jorge Orlando. (1988). Reformas de la Enseñanza en Colombia: 1960-1980. En *Educación y Cultura*, No. 15. Bogotá: Fecode-Ceid. pp.12-21.
- Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos Ernesto y Castro, Jorge Orlando. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Tercer Milenio.
- Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos Ernesto, Castro, Jorge Orlando y Unda, M. Pilar (1995). Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos. En revista *Nodos y Nudos* No. 6. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos Ernesto y Castro, Jorge Orlando. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. En *Revista Colombiana de Educación*, N° 44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, Marco Raúl. (2006). *Educación(es) en la (s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de 2002.
- Ministerio de Educación Nacional. Estatuto Docente. Decreto 2277 de 1979.
- Ministerio de Educación Nacional. (1988) *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*, Serie Documentos Especiales, Bogotá: MEN.
- Movilización social por la educación. (2005). Borrador de cartilla de trabajo, No 6. Bogotá.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General, N. ° 14. El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud.
- Negri, Antonio y Hardt, Michael. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate.
- Patiño, Carlos. (2006). Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad. Montevideo, Cinterfor/OIT. (Papeles de la Oficina Técnica, 18).
- Peñuela Contreras, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. (2005). El Movimiento Pedagógico: un espacio para la resistencia y el ejercicio del poder. Tesis de grado para la Maestría en Educación Universidad, Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Plan Sectorial de Educación, 2004-2008. Bogotá: una gran escuela. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor.
- Procuraduría General de la Nación. (2006). *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá: Usaid-Procuraduría.

- Recomendación sobre Calidad de la Educación. Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados del Planeamiento Económico en los Países de América Latina y del Caribe. Informe Final, 1966: Buenos Aires.
- Riviero, José. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 23: ¿Equidad en la Educación? / Equidade na Educação? Mayo-agosto. Especialista de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Rodríguez, Abel. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.
- Rodríguez, Sandra y Pinilla, Alexis. (2005). La pedagogía por decreto. En Pulido, Orlando y Baquero, Sua Dabeida (comps.) *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: UPN-Flape.
- Secretaría de Educación Distrital. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, Plan Sectorial de Educación 1998-2001.
- Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel. (Coords). (2001). *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Temas.
- Torres, Rosa María. (2000). De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, N.º 114. Junio. Ginebra: Unesco
- Unesco. Considerandos Resolución A 1. Plan Decenal de Educación. Alianza para el Progreso.
- Unesco. (1962). *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*.
- Unesco. (2000). *Informe Mundial Colombia*, Parte I.
- Unesco. Énfasis en la educación básica, metas para el 2000 y ahora postergadas para el 2015, luego del Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000.
- Unesco. (2000). *La EPT Evaluación 2000. Colombia*. En [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Unesco (1987). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: avances, obstáculos y responsabilidades de acción para el futuro, París: Unesco.
- V Conferencia Iberoamericana de Educación. Buenos Aires, 7 y 8 de septiembre de 1995.
- Villegas-Reimers, Eleonora, y Reimers Fernando. (1996). ¿Dónde están los setenta millones de docentes? En *Perspectivas* N.º 99. Ginebra: Unesco.
- Declaración de Tarija. En la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003.

## Legislación consultada

Ley 91 de 1989.

Decreto 1775 de 1990.

Ley 80 de 1993.

Decreto 2234 de 1998.

Decreto 2831 de 2005.

## En Internet

<http://www.artunduaga.com/ellegislador/profesionalizaciondeldocente/index.html>

[http://www2.unesco.org/wef/countryreports/colombia/rapport\\_1.htm](http://www2.unesco.org/wef/countryreports/colombia/rapport_1.htm)

<http://www.oei.es/ixciedoc.htm>

<http://www.rieoei.org/rie23.htm>

[www.unne.edu.ar/cyt/sociales/s-007.pdf](http://www.unne.edu.ar/cyt/sociales/s-007.pdf)

[www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/torres/torres2000ar.pdf](http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/torres/torres2000ar.pdf)

<http://www.oei.es/vcie.htm#urgencia>

<http://www.oei.es/vcie.htm#declaracion>

<http://www.oei.es/xiiicumbre.htm>

[www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf)

[www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF)

[www.mineduacion.gov.co/](http://www.mineduacion.gov.co/)

[www.elcolombiano.com/proyectos/premiososcar/premio\\_de\\_estrellas/historia\\_del\\_galardon.htm](http://www.elcolombiano.com/proyectos/premiososcar/premio_de_estrellas/historia_del_galardon.htm)

[www.fundacioncompartir.org](http://www.fundacioncompartir.org)

[www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85813\\_archivo.pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85813_archivo.pdf.pdf)

[www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf](http://www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf)

[www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1996/abril/17/dec0709171996.pdf](http://www.presidencia.gov.co/decretoslinea/1996/abril/17/dec0709171996.pdf)

[www.procuraduria.gov.co/imgs/eventos/05052006\\_libroeducacion.pdf](http://www.procuraduria.gov.co/imgs/eventos/05052006_libroeducacion.pdf)

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/propertyvalue-21121.html>

[www.unesco.cl/.../documentos/formacion\\_docente\\_america\\_latina\\_caribe\\_tensiones\\_tendencias\\_propuestas.pps](http://www.unesco.cl/.../documentos/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias_propuestas.pps)

[www.ctera.org.ar/formaciondocente.htm](http://www.ctera.org.ar/formaciondocente.htm)

[www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer](http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer)

[www.iesalc.unesco.org.ve/.../estudio%20comparativo%20-%20universidades%20pedagogicas%20en%20la%20región.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/.../estudio%20comparativo%20-%20universidades%20pedagogicas%20en%20la%20región.pdf)

[www.pedagogica.edu.co/](http://www.pedagogica.edu.co/)

[www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39\\_12pedag.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_12pedag.pdf)

<http://www.oei.es/index.html>

<http://www.oei.es/linea6.htm>

<http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado\\_arte\\_situacion\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombia\\_ecuador\\_venezuela.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela.pdf)

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado\\_arte\\_situacion\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombia\\_ecuador\\_venezuela.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela.pdf)

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado\\_arte\\_situacion\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombia\\_ecuador\\_venezuela.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/)

<http://www.campus-oei.org/webdocente/index.html>

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>

<http://www.reduc.cl/reduc/loera.pdf>

<http://www.rieoei.org/rie23.htm>

[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/EFormal\\_docentes\\_zona\\_2000.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_2000.xls)

[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/EFormal\\_docentes\\_zona\\_2001.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_2001.xls)

[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/EFormal\\_docentes\\_zona\\_2002.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_2002.xls)

[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/EFormal\\_docentes\\_zona\\_2003.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_2003.xls)

[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/EFormal\\_docentes\\_zona\\_2004.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_2004.xls)

[www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/EFormal\\_docentes\\_zona\\_2005.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/EFormal_docentes_zona_2005.xls)

#### **Publicaciones periódicas:**

Diario *El Espectador*.

Semanario *Voz Proletaria*.

Revista *Solidaridad* No 46.

Revista *Síntesis*. 1992-1999

Boletín Oficial de Fecode: *El Educador*, N.º 4, 7, 8, 9.

Boletines Fecode 001 y 002

# Anexo 1

## Matriz comparativa de reforma y cuestión docente

### Reformas Educativas

1990-1994<sup>89</sup>

#### Contexto de política educativa internacional<sup>90</sup>

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

**Declaración mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990**

El documento plantea varios desafíos a futuro entre los que se cuentan:

Garantía del acceso a una enseñanza primaria de calidad aceptable, a la alfabetización, a conocimientos y capacidades básicas para todos los niños, jóvenes y adultos, y centrarse en la reducción de la repetición innecesaria de grados y de los niveles de deserción.

#### Contexto de política educativa regional<sup>91</sup>

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

##### Chile:

Ley Orgánica de Constitución de la Enseñanza. Ley 18962. Año de promulgación: 1990.

##### Guatemala:

Ley de Educación Nacional. Año de promulgación: 1991.

##### Paraguay:

Ley de Educación. Año de promulgación: 1992.

##### Argentina:

Ley Federal de Educación. Ley 24195. Año de promulgación: 1993.

89 Se deben tener en cuenta, de manera preferente, los años que cobija el proyecto.

90 Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación y países de América Latina..

91 Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

Maestro: condición social y profesión docente

#### **México:**

Ley General de Educación. Año de promulgación: 1993.

#### **Bolivia:**

Ley de Reforma Educativa. Ley 1565. Año de promulgación: 1994.

#### **Ecuador:**

Ley de Educación y Reglamento General. Año de promulgación: 1994

#### **Colombia:**

Ley General de Educación. Año de promulgación: 1994.

### **II Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Guadalupe.**

#### **La Cooperación Iberoamericana en el Campo de la Educación.**

Los ministros de educación de los países de Iberoamérica, convocados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se reunieron en Guadalupe y Sevilla, España, los días 19 al 21 de junio de 1992, y deliberaron a partir de las propuestas educativas establecidas en la Declaración de Guadalajara por la Cumbre de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno celebrada los días 18 y 19 de julio de 1991, y resaltaron los siguientes aspectos:

- La especial relevancia del papel que la educación debe desempeñar al servicio de una comunidad que se asienta en la democracia.
- El respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales
- El compromiso con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto a los marcos de derecho internacional.

### **III Conferencia Iberoamericana de Educación. La Descentralización Educativa.**

#### **Santafé de Bogotá, Colombia, 4 al 6 de noviembre de 1992.**

Declaración de Santa Fe de Bogotá sobre Descentralización de la Educación en los Países Iberoamericanos.

## **Contexto de política educativa nacional**

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

La Ley 91 de 1989 creó el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio como una cuenta especial de la Nación, sin personería jurídica y con independencia patrimonial, contable y estadística. Esta ley estableció como uno de los objetivos del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, garantizar la prestación de los servicios médico-asistenciales, los cuales contratará de acuerdo con las instrucciones que imparta el Consejo Directivo del Fondo. La Ley 91 de 1989 previó la existencia de un Consejo Directivo del Fondo, quien, entre otras funciones, tiene la de velar por el cumplimiento y correcto desarrollo de los objetivos del Fondo.

- Constitución Política de 1991.
- Plan Apertura Educativa 1990-1994.
- La Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- La Ley 60 de 1993, de Distribución y Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país.

La ya derogada Ley 60 de 1993 fundamentó esta serie de reformas, distribuyendo las competencias de los municipios y departamentos, asignándole a los primeros solamente funciones administrativas y de co-financiación, y a los segundos, la administración de los municipios, la distribución de los recursos del situado fiscal, asumiendo competencias relacionadas con el currículo, entre otras funciones.

\* La Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.



La Ley 115 expresa que es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales del Estado, la calidad y el mejoramiento de la educación, la cualificación y profesionalización de los educadores, innovación de los recursos y métodos educativos, así como la inspección y evaluación del proceso educativo.

Artículo 4 de la Ley 115 de 1994: el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación y **especialmente velar por la cualificación y formación de los educadores**; Que los programas en el área de educación, según lo establecido en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994 deben estar acreditados en forma previa;

\* El Decreto 1860 de agosto de 1994 reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

## Contexto de política educativa distrital

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

## 1994-1998

### Contexto de política educativa internacional<sup>92</sup>

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington.

Este documento plantea como desafíos para la educación: el acceso, la equidad del gasto público sobre todo en educación superior, la calidad relacionada con la eficiencia interna y externa del sistema, así como aceleración de la reforma (la reforma educativa debe ir de la mano en la reforma económica). Y entre las estrategias planteadas por este organismo Internacional para lograr una enseñanza eficaz, están:

- Normas de rendimiento claras y estrictas para las asignaturas.
- Apoyo a insumos para el aprendizaje: capacidad para aprender, plan de estudio, intervención del sector privado, evaluación del desempeño del maestro, tiempo efectivo.
- Flexibilidad en la gestión de insumos y vigilancia del desempeño: descentralización, autonomía de la escuela en cuanto a los recursos e insumos y profesionalización del docente.

**Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional, sobre la educación para el siglo XXI.***

Las propuestas de la Comisión Delors: construcción de una "sociedad educativa" asumiendo el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, y basando el accionar educativo presente y futuro en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir, son parte importante del actual escenario educativo.

### Contexto de política educativa regional<sup>93</sup>

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

#### Panamá:

Ley 34. Reforma de la Ley Orgánica de Educación. Año de promulgación: 1995.

92 Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación.

93 Se priorizan aspectos relacionados organismos de cooperación y países de América Latina.

Maestro: condición social y profesión docente

#### Brasil:

Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. LDB. Año de promulgación: 1996.

#### El Salvador:

Ley General de Educación. Decreto Legislativo. Año de promulgación: 1996.

Carnoy, Martín y Moura, Claudio. (1997) *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Washington: BID

Con relación a los procesos de reforma que vinculan calidad, equidad y evaluación, el documento de Carnoy y Moura plantea que existen cuatro grandes esferas de interés: la dinámica del proceso de reforma, la evaluación del rendimiento educativo, la educación secundaria y técnica y la formación y habilitación de docentes. En este último aspecto se realiza el siguiente diagnóstico: "La calidad de los maestros es la base del mejoramiento de la calidad, para lo cual se debe aumentar el nivel de competencia docente, buscando incentivos al desempeño excepcional y la creación de remuneración por mérito"

#### ¿Cuánto puede gastarse en educación?

Guillermo Labarca, consultor, División de Desarrollo Productivo y Empresarial, Cepal. 1995.

Los sistemas educativos de América Latina emplean una tecnología adoptada de la que generaron los países actualmente más industrializados. Esta tecnología hace uso intensivo del trabajo, concentrando el gasto en los salarios del personal docente y administrativo, y su utilización eficiente –tal como se aplica en los países industrializados– conlleva un elevado gasto por alumno. Siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, muchos gobiernos de la región han manifestado la intención de aumentar el gasto actual en educación a entre 6% y 8% del producto interno bruto. Pero en los países de América Latina los recursos necesarios para lograr un sistema eficiente de cobertura universal superan en mucho esta cifra. La educación pública no tiene mecanismos para acceder a recursos suficientes; sólo las escuelas privadas que reciben apoyo financiero de las familias de los estudiantes están en condiciones de emplear adecuadamente las tecnologías señaladas. Para resolverse el problema educativo en la región es necesario elaborar una política que incentive el desarrollo de tecnologías educativas más eficientes, en general con uso más intensivo de capital, tomando como punto de partida las experiencias exitosas de la región.

La educación en América Latina: la demanda y la distribución importan.

La educación fue tema principal de atención de los Jefes de Estado en la Cumbre de las Américas II celebrada en abril de 1998 en Santiago de Chile. En dicha Cumbre fue definida la equidad educativa "como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica...".

Para alcanzar los objetivos propuestos en materia de equidad, los gobiernos se comprometieron a asumir dos énfasis en particular: la generación de programas de naturaleza compensatoria y la focalización de acciones de discriminación positiva en favor de núcleos de población en situación de riesgo.

#### Las reformas sociales en acción: educación

Amalia Anaya, Jorge Téllez, Pablo González y Leonardo Carvajal

Bajo el título *Las reformas sociales en acción* este número de la serie Políticas Sociales reúne las ponencias presentadas al panel sobre educación de la "Reunión de expertos sobre eficiencia y equidad en las reformas sociales de los años 90", realizada en la Cepal, en Santiago de Chile, entre el 22 y el 24 de agosto de 1995.

Frente a la convicción de que no basta con aumentar el esfuerzo en el campo social, sino que es necesario además revisar los instrumentos económicos y sociales y las reformas sectoriales, considerando su contribución simultánea al crecimiento y a la equidad, la reunión efectuó una revisión de algunas experiencias nacionales emprendidas en América Latina desde fines de los ochenta y de las que se encuentran en proceso de implementación. A la vez, analizó el impacto en crecimiento y equidad del conjunto de las reformas sociales, superando el enfoque sectorial.

Nancy Birdsall, asociada principal, Carnegie Endowment for International Peace; Juan Luis Londoño, presidente revista *Dinero* (Colombia); Leslie O'Connell, consultora Banco Interamericano de Desarrollo.

Aunque los gobiernos de la región han aumentado sus gastos en salud y educación, los resultados son insatisfactorios. El gasto en esos servicios se ha considerado habitualmente como transferencia y no como inversión. La acumulación de capital humano ha sido relativamente lenta, con efectos negativos sobre el crecimiento y se ha distribuido en forma dispereja entre los diversos grupos de ingreso, lo cual ha aumentado la desigualdad. En este artículo se examinan las causas de estos resultados.

## Contexto de política educativa nacional

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

El Plan Decenal, establecido por la Ley General de Educación (artículo 72) y reglamentado por el decreto 1719 de 1995, tiene por objeto fundamental elevar la educación a la categoría de política de Estado, trascendiendo así los márgenes de un período de gobierno. El Plan es una guía de acción que pretende definir las metas para la educación colombiana durante los próximos 10 años y provocar una movilización no sólo institucional, sino social y continua en torno a la educación.

Además, el Plan Decenal tiene como derroteros los siguientes propósitos:

- Generar una movilización de opinión por la educación.
- Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia política.
- Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, el desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente.
- Afirmar la unidad y la identidad nacional, dentro de la diversidad cultural.
- Superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan al sistema educativo.
- Organizar todos los esfuerzos de grupos sociales en un nuevo Sistema Nacional de Educación.
- Proponer e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar.
- Asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar educación completa y de calidad.
- Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad.
- Ampliar la cobertura del Sistema Educativo.

Acciones del Ministerio de Educación Nacional derivadas del Plan Decenal en temas como:

- Cobertura de la educación básica.
  - Descentralización del sector educativo.
  - Programa Nacional de informática y bilingüismo.
  - Mejoramiento de la calidad de la educación.
  - Fortalecimiento de la institución escolar.
  - Acreditación y financiación de la educación superior.
  - Puesta en marcha de la Ley del Deporte.
  - Investigación y desarrollo pedagógico.
  - Equidad en la educación.
  - Evaluación del proceso educativo.
- El decreto 2886 de diciembre 29 de 1994, por el cual se reglamenta los procedimientos y demás formalidades necesarias que deben cumplir las entidades territoriales para obtener la certificación del cumplimiento de los requisitos que les permita asumir la administración de los recursos del situado fiscal y prestación del servicio educativo.

El decreto 804 del 18 de mayo de 1995, el cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

La Ley 188 de 1995 define el Plan Plurianual de Inversiones, que consagra una importante estabilidad de los recursos financieros para el sector educativo.

La Resolución N.º 2343 del 5 de junio de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal.

Maestro: condición social y profesión docente

El decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Establece los principios en que se fundamenta las orientaciones curriculares especiales para ofrecer dicha atención; señala reglas generales para la organización del servicio educativo que permita la atención; indica orientaciones para la formación de docentes y formula criterios para el apoyo financiero de los programas de atención educativa.

La Resolución 2707 del 26 de junio de 1996, mediante la cual se definen los criterios generales para la evaluación institucional y de docentes estatales ligada al otorgamiento de incentivos de calidad.

Decreto 709 de 1996 (abril 17). Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional

El decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.

El decreto 3012 de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Establece que estas tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones especiales en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

## Contexto de política educativa distrital

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

### Plan de Formación Permanente del Personal Docente y Administrativo en el Servicio Educativo del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá. (Abril 8 de 1997)

#### Políticas

1. Un nuevo enfoque para la formación de docentes en ejercicio.
2. Capacitación de funcionarios administrativos al servicio de la educación.
3. Los directivos docentes como sujetos integradores de la docencia y la administración.
4. Sistema distrital de formación de docentes y administrativos.

#### Estrategias

1. Fomento a la investigación educativa y a la vinculación de investigadores a los programas de formación permanente.
2. Formación permanente de docentes y docentes directivos en servicio.
3. Formación permanente de docentes que atienden poblaciones especiales (personas con limitación o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, campesinos, grupos para la rehabilitación o la reinserción).
4. Formación de posgrados para docentes y administrativos en servicio.
5. Fomento a las acciones de formaciones locales e institucionales.
6. Formación permanente a funcionarios administrativos en servicio.
7. Organización de un sistema de información para la evaluación y la orientación de programas de formación permanente.

#### Acciones

1. Aprobación del Plan de Formación Permanente del Personal Docente y Administrativo del Distrito Capital.
2. Coordinación por parte del Comité Distrital de Capacitación, de la implementación de programas que desarrollen las estrategias del Plan Territorial.
3. Convocatoria para la presentación de propuestas de registro de Programas de Formación Permanente de Docentes y Administrativos y selección de las mismas.
4. Convocatoria para la contratación de programas para la formación de docentes y administrativos por parte de la SED y el IDEP.
5. Implementación de acciones para incrementar la oferta de PFPD y PFFA.
6. Seguimiento, evaluación y ajuste (CDC, SED, IDEP).
7. Fortalecer el sistema de información del IDEP.
8. Presentación de informes.

## 1998-2002

### Contexto de política educativa internacional<sup>94</sup>

- Tendencias
  - Estrategias (planes y programas)
  - Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)
- Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000

### Contexto de política educativa regional<sup>95</sup>

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

Hacia 1999, en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, cuyo tema fue la "Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización"

#### Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica

Jorge J. Cardelli

Miguel A. Duhalde

En este mismo contexto, especialmente en los últimos años, también se ha producido un fenómeno caracterizado por la creciente centralidad que ha cobrado la formación docente en el debate educativo, donde ha sido frecuente encontrar diversos ámbitos y espacios destinados al análisis y reflexión entorno a la problemática de este campo y desde los cuales se coincide sobre la importancia que tiene la misma en la actualidad. También hay coincidencia en sostener que la problemática de la formación docente ha estado en estos últimos tiempos en el ojo de la tormenta del debate sobre las reformas en el campo educativo, principalmente por el grado de heterogeneidad y segmentación que presenta este nivel en América Latina y el Caribe.

Diagnóstico acerca de la formación docente en América Latina

Algunos de los aspectos críticos acerca de la formación docente, que deseamos remarcar como punto de partida son:

- a) Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.
- b) Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.
- c) Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.
- d) Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolverse los conflictos que se suscitan en esta dimensión.
- e) Políticas educativas promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción de una identidad del conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.
- f) Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo, donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la investigación, considerándose como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.
- g) Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde, además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.

94 Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación

95 Se priorizan aspectos relacionados con organismos de cooperación y países de América Latina.

### **¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos. Volumen II. Reformas sectoriales y grupos de interés.**

**Sergio Martinic, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Unesco/Orealc, Pablo González y Renato Opertti.**

En la primera, Sergio Martinic analiza por qué las reformas, pese a haber aumentado la cobertura, aún no han alcanzado las metas de calidad esperadas. En esta reflexión, el autor conceptualiza los tipos de reformas y las concepciones de cambio que han tenido, y destaca la importancia de los grupos de interés para el éxito de las reformas. Además, intenta pensar las mediaciones como un espacio en el cual se construyen discursos comunes, compromisos y producción de imágenes de la sociedad.

Juan Casassus, Juan Enrique Froemel, Juan Carlos Palafox y Sandra Cusato, miembros del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Unesco/Orealc, presentan los resultados de un estudio comparativo en matemática y lenguaje en los cursos de tercero y cuarto grados, realizado en trece países de América Latina, tomando como factores asociados la localización de los establecimientos en megaciudades, áreas urbana y rural y el tipo de administración, pública o privada de las escuelas estudiadas.

Pablo González expone los logros y obstáculos de la experiencia de la reforma educativa en Chile, poniendo énfasis en las medidas que se han tomado para el financiamiento e incentivo de los establecimientos educativos bajo la convicción de que el financiamiento debería estar basado en la demanda y que la competencia es un factor fundamental para promover la calidad educativa.

Renato Opertti analiza la reforma en Uruguay, dando cuenta de la manera en que ésta va configurando nuevas distribuciones de poder, de una revalorización del Estado de Bienestar, del sujeto que pasa de un consumidor soberano a un ciudadano democrático, culto y solidario, destacando algunas particularidades históricas de Uruguay que ayudan a entender el proceso.

### **Desafíos a la educación secundaria en América Latina**

**Juan Carlos Tedesco, Néstor López, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco, Buenos Aires**

La mayor parte de los países de América Latina asumieron en los últimos años, en forma implícita o explícita, el compromiso de universalizar una educación secundaria básica y de buena calidad. Pese a la diversidad de situaciones que pueden encontrarse en la región, es posible ver que este compromiso significa para cada uno de ellos tener que enfrentar simultáneamente las deudas educativas del pasado, que se expresan fundamentalmente en una cobertura parcial que no llega a todos los adolescentes, con los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano. Partiendo del reconocimiento de este "exceso de demandas" sobre la educación, el presente artículo muestra algunos de los dilemas y tensiones más importantes que enfrentan las políticas destinadas a universalizar una educación secundaria de buena calidad en la región.

### **Educación y mercado del trabajo en América Latina**

**Beverly Carlson, División de Desarrollo Productivo y Empresarial, Cepal**

Este artículo resume los desafíos que enfrenta la educación en América Latina y los principales resultados del logro educativo en el mercado del trabajo, en medio de severas desigualdades de ingreso y sociales de larga data y ante los efectos de la globalización. Examina el grado en que un mayor logro educativo genera resultados positivos en el mercado del trabajo (ingresos laborales y empleo) y señala que, pese a cuantiosas inversiones en reforma educativa, los países latinoamericanos están quedando a la zaga de sus competidores globales.

Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el 26 y 28 de abril del 2000.

### **Contexto de política educativa nacional**

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

El Acto Legislativo 01, aprobado en junio de 2001, desfinanció la inversión social, afectando especialmente la educación pública estatal, e impuso la política del subsidio a la demanda y pasó de la financiación de la oferta a la financiación por costo per cápita de alumnos atendidos. Además, reafirma la política de racionalización, municipalización, reducción de las responsabilidades del Estado en manos de las comunidades.

Ley 715 de diciembre 21 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias, de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política, y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros.

Finalmente, cabe anotar que a partir de las reformas del Estado, la de mayor trascendencia sobre el sector educativo oficial a nivel financiero, es el cálculo de las transferencias a las regiones (Ley 715), partiendo del supuesto de que “esta reforma aumenta el monto de recursos que reciben las regiones para gasto social sin cambiar considerablemente las instituciones que toman las decisiones”. La mencionada ley, en una tendencia más “franca” hacia la privatización, dicta el Sistema General de Participación o nuevo régimen legal de competencias con el cual se pretende “avanzar en el proceso de privatización de la Educación Pública... consolidarlo y desarrollar un esquema de financiación basado en la demanda”; con lo cual profundiza un concepto neoliberal de la descentralización, traslada a los entes territoriales más competencias con menos recursos, estimula un concepto empresarial de institución escolar que provoca autonomía financiera y la co-financiación; a su vez crea las condiciones para la profundización de la competencia entre las instituciones educativas y refuerza la sujeción del sistema educativo a los dictámenes de la política macroeconómica, en especial a través de la flexibilización laboral del magisterio.

#### **Documento N.º 1, Plan Sectorial 2002-2006 Revolución educativa**

La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas.

#### **Decreto 272 DE 1998 (febrero 11). Diario Oficial N.º 43.238, del 16 de febrero de 1998 Ministerio de Educación Nacional**

**Nota de vigencia: Derogado por el decreto 2566 de 2003.** Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.

#### **Acuerdo N.º 4. Julio 22 de 2004**

“Por medio del cual se modifica el sistema de servicios médico-asistenciales a cargo del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio”.

El Consejo Directivo del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio. En ejercicio de sus facultades legales y reglamentarias, en especial las conferidas por el artículo 5, numeral 2º de la Ley 91 de 1989, Acuerda:

Artículo 1º: Aprobar el nuevo modelo de prestación de servicios de salud para el magisterio conforme a las siguientes características fundamentales:

##### **1. Régimen especial.**

El Consejo Directivo decidió que el modelo de prestación de servicios de salud a los docentes parte del respeto del régimen excepcional de los docentes.

##### **2. Cobertura.**

El Consejo Directivo acordó que los beneficiarios del sistema de salud de los docentes son los existentes hoy en día en el modelo vigente, nivelando nacionalmente con las siguientes adiciones:

- a. Los hijos del afiliado entre 18 y 25 años que dependan económicamente del afiliado y que estudien con dedicación de tiempo completo.
- b. Los hijos del afiliado, sin límite de edad, cuando tengan una incapacidad permanente y dependan económicamente del afiliado.
- c. Los nietos del docentes hasta los primeros 30 días de nacido, cuando el hijo del docente sea beneficiario del afiliado.

Maestro: condición social y profesión docente

### 3. Plan de beneficios.

El Consejo Directivo decidió mantener el plan integral de beneficios, vigente para el magisterio, excluyendo por razones legales el suministro de medicamentos no aprobados por el Invima. Los medicamentos no incluidos en el Vademécum tendrán un procedimiento para su aprobación previa.

#### Estadísticas DANE

##### Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2000

Total	436.655
Urbano	327.791
Rural	108.864

#### Estadísticas DANE

##### Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2001

Total	426.300
Urbano	318.848
Rural	107.452

#### Estadísticas DANE

##### Colombia, Número de Personal Docente por Zona. Año 2002

Total	422.259
Urbano	316.204
Rural	106.055

#### Seminario Entre Orugas y Mariposas. OEI-UPN. 2002

En esta época de debates en el campo de la educación, la formación docente se ha convertido en una temática constante con la cual la Universidad Pedagógica Nacional está directamente comprometida con el apoyo de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes y la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Hemos creado espacios de encuentro en los cuales convocamos a los maestros en formación y los maestros en ejercicio, para darnos a la tarea de compartir conocimientos e identidades culturales de Iberoamérica, con el objeto de favorecer el intercambio de experiencias en la construcción de orientaciones contextualizadas en nuestras regiones, países, localidades y poblaciones, entre otros.

El Encuentro Iberoamericano de Formación Docente: convoca al diálogo, al intercambio de experiencias y a la discusión de diversas visiones sobre las propuestas, decisiones y políticas nacionales e internacionales en el campo de la formación docente.

Este punto de encuentro ha de coadyuvar en la construcción y consolidación de comunidades académicas en educación, basándonos en el reconocimiento de la multiplicidad y la diversidad de los supuestos y acciones que caracterizan las propuestas de formación docente. Asimismo, se pretende generar diversas posibilidades de intercambio, comunicación y trabajo en red entre los participantes, vinculados a programas y proyectos a nivel nacional e internacional; esto permitiría identificar fortalezas y potencialidades, así como las problemáticas y limitaciones en sus dimensiones teórica y práctica.

El comité académico del encuentro propone como eje central el tema La profesionalidad del docente, con los siguientes subtemas:

- Comunicación y educación
- Educación y nuevas tecnologías
- El uso de los computadores en la educación básica.
- Globalización y educación.
- La relación entre lo local y lo mundial.
- Los nuevos desafíos.
- Procesos formativos.
- La fundamentación pedagógica.
- El acceso de las poblaciones especiales.
- Las características del profesional de la docencia.
- Su perspectiva social.
- Educación para la paz.
- Grandes problemas de la profesión docente.
- El nuevo rol del docente.



• Su valoración social.

**Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, Caens - Formación de maestros.** Elementos para el debate. Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2000.

Cada uno de los apartados que componen el documento tiene que Véase con los aspectos centrales y fundamentales de una propuesta de formación de los educadores, en el marco de las tendencias pedagógicas mundiales y nacionales, así como de los requerimientos planteados en la normatividad educativa vigente; aspectos estos que en el proceso de acreditación previa adquirieron un especial significado. En dicho proceso se logró establecer, de manera general, el estado de apropiación de los mismos por parte de la comunidad académica de cada escuela normal, en cuanto a los avances y vacíos presentes en las propuestas estudiadas.

La Fundamentación pedagógica, los núcleos del saber pedagógico y la Investigación educativa y pedagógica, apartados que conforman el documento, permiten el estudio y reflexión sobre asuntos como: la importancia de la tradición crítica en la construcción argumentada y sustentada del saber pedagógico en el contexto de unas prácticas y una institucionalidad propias de las escuelas normales, las cuales exigen procesos de resignificación teórica y práctica; el papel y sentido de los enfoques, teorías y modelos pedagógicos en la elaboración de marcos de referencia; la significación de la enseñabilidad, la educabilidad, la realidad y la pedagogía, como núcleos del saber que enmarcan las propuestas académicas de formación de maestros; la posición de la investigación como aspecto transversal de dicha formación; la significación de la investigación formativa y los retos que se le presentan a la escuela normal en su evolución hacia una institución en la que la investigación educativa y pedagógica se conviertan en el punto central de su acción y reflexión.

### **Contexto de política educativa distrital**

- Tendencias
- Estrategias (planes y programas)
- Normativa (acuerdos, leyes, decretos, resoluciones)

La otra reforma y las buenas prácticas de los empresarios

**Red de corporaciones de Colombia**

Corpoeducación  
[www.corpoeducacion.org.co](http://www.corpoeducacion.org.co)

Corporación Calidad  
[www.ccalidad.com.co](http://www.ccalidad.com.co)

Corporación Excelencia en la Justicia  
[www.cej.org.co](http://www.cej.org.co) (1996)

Corporación Innovar  
[www.innovar.org](http://www.innovar.org)

Consortio para el Desarrollo Comunitario  
[www.consortio.org.co](http://www.consortio.org.co)

Corporación Transparencia por Colombia  
[www.transparenciacolombia.org.co](http://www.transparenciacolombia.org.co)

Fundación Empresarios por la Educación  
[www.fundacionexe.org.co](http://www.fundacionexe.org.co)

Fundación Ideas para la Paz  
[www.ideaspaz.org](http://www.ideaspaz.org)

Desde 2003, la Fundación Empresarios por la Educación, ExE, forma parte de una alianza de corporaciones para el desarrollo institucional, creada con el ánimo de construir una visión compartida, caracterizada por la complementariedad de saberes y experiencias.

Se trata de una alianza que, además de socializar conocimientos y aprendizajes, pretende facilitar la formulación de una iniciativa innovadora de alto impacto social, en la que confluyen diversas competencias multidisciplinares.

En ese sentido, se ha esbozado un Proyecto Integral de Acompañamiento que contribuirá a la construcción social de lo público, bajo los principios de transparencia, responsabilidad, inclusión, equidad y participación.

El objetivo fundamental es fortalecer la gobernabilidad e impactar el desarrollo económico y social de un municipio, mediante el mejoramiento de la gestión pública y de las organizaciones ciudadanas, así como de la proyección social del empresariado.

## Empresarios por la educación

### ExE

<http://www.fundacionexe.org.co> (2002)

La Fundación ExE está conformada por 83 empresas y 26 personas naturales

Acerías de Colombia S.A. - Acesco.

Alpina - Productos Alimenticios S.A.

Atunec S.A. - Atunes y Enlatados del Caribe S.A.

Avianca.

Banco Davivienda S.A.

BP Exploration Company (Colombia) Ltda.

Branch of Microsoft Colombia Inc.

C.I. Disan S.A.

Cámara de Comercio de Barranquilla.

Carbones del Cerrejón Llc.

Carvajal S.A.

Casa Editorial El Tiempo S.A.

Cementos del Caribe S.A.

Cementos del Nare.

Cementos del Valle S.A.

Cementos El Cairo.

Cementos Paz del Río.

Cementos Río Claro.

Colombiana de Comercio Corbeta S.A.

Compañía de Cementos Argos S.A.

Compañía de Seguros Bolívar S.A.

Compañía Nacional de Chocolates S.A.

Compañía Suramericana de Administradores de Riesgos Profesionales y Seguros de Vida, Suratep S.A.

Compañía Suramericana de Valores, Suvalor S.A.

Compañía Suramericana de Servicios de Salud, Susalud S.A.

Contegral Medellín S.A.

Corfinsura S.A.

Corporación Calidad.

Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar.

Delima Marsh S.A.

Descafeinadora Colombiana, Descafecol S.A.

Díaco S.A.

Diario El País S.A.

Electricaribe / Unión Fenosa

Electrowest - Electroquímica West S.A.

Federación Nacional de Cafeteros de Colombia.

Fundación Éxito S.A.

Fundación Aviatur.

Fundación Bancolombia.

Fundación Luker.

Fundación Mario Santo Domingo.

Fundación para el Progreso de Antioquia, Proantioquia.  
 Fundación Social Pinar del Río.  
 Fundación Suramericana.  
 Gas Natural E.S.P.  
 Gases Comprimidos.  
 Geonet S.A.  
 Grupo Santillana.  
 Harinera del Valle S.A.  
 IBM de Colombia S.A.  
 Imocom S.A.  
 Indupalma S.A.  
 Industria Colombiana de Café, Colcafé S.A.  
 Industrias Alimenticias Noel S.A.  
 Industrias de Alimentos Zenú S.A.  
 Instituto Musical Diego Echavarría.  
 Integración Publicidad S.A.  
 Manuelita S.A.  
 Meals de Colombia S.A.  
 Microplast S.A.  
 MNR Comunicaciones Ltda.  
 Nestlé de Colombia S.A.

Orbitel S.A. E.S.P.  
 Organización Corona S.A.  
 Organización Terpel S.A.  
 Productora de Gelatina, Progel S.A.  
 Productos Alimenticios Doria S.A.  
 Productos Naturales de La Sabana, Alquilería S.A.  
 Promigas S.A. E.S.P.  
 Protección S.A.  
 Química Integrada, Quinsa S.A.  
 Siemens S.A.  
 Smurfit Cartón de Colombia S.A.  
 Sodexho Colombia S.A.  
 Sodimac S.A.  
 Sufinanciamiento S.A.  
 Surtigas S.A. E.S.P.  
 Tecnoquímicas S.A.  
 Telefónica Móviles Colombia S.A.  
 Tipiel S.A.  
 Universidad Autónoma de Occidente  
 Valtronik S.A. - Publik  
 Vidrio Andino S.A.

La Fundación Empresarios por la Educación, ExE, tiene su origen en el Latin American Basic Education Summit, evento realizado en marzo de 2001 en Miami. Este fue convocado por un grupo de corporaciones norteamericanas con el fin de promover una vinculación más activa del sector privado al educativo y de esta forma contribuir al mejoramiento de la educación en Latinoamérica.

Los empresarios colombianos que participaron en el evento decidieron explorar formas para congregar y comprometer al sector privado en torno a este objetivo. Para ello se creó un comité coordinador con-

formado por siete empresarios de varias regiones del país. Este contó con el apoyo de la Fundación Corona, entidad especializada en el tema educativo.

Durante un año el comité estudió la situación de la educación en Colombia, identificó opciones válidas y legítimas para vincular a los empresarios con el sector educativo y formuló el Manifiesto del Empresariado Colombiano sobre la Educación Básica, documento en el que expresan sus compromisos en esta materia.

Los avances del comité fueron compartidos con empresarios, autoridades educativas y organizaciones de la sociedad civil, a través de reuniones de trabajo realizadas en diferentes regiones del país. Los intereses, sugerencias y preocupaciones de los asistentes fueron retomados por el comité para enriquecer las propuestas elaboradas hasta el momento. Así, el Manifiesto fue respaldado por cerca de 4.000 empresarios, empleados y dirigentes gremiales; y difundido posteriormente en medios de comunicación.

La acogida recibida llevó al comité a estudiar las mejores alternativas para transformar el Manifiesto en programas, estrategias y acciones concretas. De esta forma decidió establecer una fundación privada sin ánimo de lucro. Esta opción contribuiría a darle a la iniciativa la solidez institucional y la capacidad de ejecución necesarias.

La Fundación Empresarios por la Educación, ExE, fue creada el 4 de octubre de 2002. En ella participa un centenar de empresarios y empresas colombianas y multinacionales, ubicadas en todas las regiones del país y comprometidas con el mejoramiento de la calidad, la cobertura y la eficiencia de la educación básica en Colombia.

1.115 instituciones educativas atendidas. 7.800 niñas y niños, 44 instituciones educativas y 195 docentes beneficiados con el Proyecto Pequeños Científicos. Este programa busca mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en colegios públicos de cuatro regiones del país. Se desarrolla en alianza con la Universidad de Los Andes.

Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa (Sicied): *software* elaborado por la Cámara de Comercio de Barranquilla y la Fundación Promigas; donado al Ministerio de Educación Nacional.

\$9 apalancados por cada peso invertido por la Fundación.

## CORPOEDUCACIÓN

Estas son las entidades que forman parte de Corpoeducación:

Ministerio de Educación.  
[www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

Colciencias.  
[www.colciencias.gov.co](http://www.colciencias.gov.co)

Departamento Nacional de Planeación  
[www.dnp.gov.co](http://www.dnp.gov.co)

Fundación Corona .  
[www.fundacioncorona.org.co](http://www.fundacioncorona.org.co)

Fundación Compartir.  
[www.fundacioncompartir.org](http://www.fundacioncompartir.org)

Fundación FES.  
[www.fundacionfes.org](http://www.fundacionfes.org)

Fundación Antonio Restrepo Barco.  
[www.funrestrepobarco.org.co](http://www.funrestrepobarco.org.co)

Fundación Carvajal.  
[www.fundacioncarvajal.org.co](http://www.fundacioncarvajal.org.co)

Cámara de Comercio de Barranquilla.  
[www.camarabaq.org.co](http://www.camarabaq.org.co)

Fundación Cofivalle.

Corpoeducación surgió en 1995, cuando el sector educativo colombiano experimentaba grandes transformaciones.

Por un lado, la Constitución Política de 1991 abrió nuevos espacios para que otros sectores sociales participaran activamente como socios estratégicos del Estado en el desarrollo de proyectos y en la solución de problemas. Por el otro, la descentralización de competencias y recursos hacia las regiones asignó a los departamentos y municipios el rol de ejecutores directos de los planes y programas educativos y al Ministerio de Educación, el papel de entidad formuladora, orientadora y evaluadora de las políticas educativas –Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Ley 60 de 1993–.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, que en ese momento tenía la tarea de plantear propuestas para el fortalecimiento de los temas de la educación y la ciencia como ejes fundamentales del desarrollo nacional, recomendó, entre otras cosas, crear una corporación mixta para estudiar, sistematizar, promover y difundir innovaciones en los campos de la ciencia, la educación y el desarrollo.

En sus casi diez años de trabajo, la institución se ha posicionado como una entidad idónea y competente para adelantar y coordinar con eficiencia proyectos institucionales complejos. Más de 500 instituciones de educación básica y media de todo el país han recibido asesoría,

acompañamiento y conocimiento para fortalecer sus procesos educativos y beneficiar a miles de estudiantes.

### **Corporación Excelencia en la Justicia, CEJ**

La Corporación Excelencia en la Justicia, CEJ, es una organización privada sin ánimo de lucro, establecida el 28 de agosto de 1996 mediante Acta de Constitución suscrita por 91 miembros fundadores de diversas regiones y sectores económicos y sociales del país.

Los fundadores se propusieron crear una organización representativa de la sociedad civil, independiente, de alto nivel técnico, regida por principios modernos de gestión, con capacidad de influir y promover cambios en la búsqueda de la excelencia en la justicia.

Entre los miembros de la CEJ se cuentan reconocidas universidades, centros de investigación, agremiaciones, empresas del sector productivo, medios de comunicación y profesionales interesados en motivar la participación ciudadana en la tarea de fortalecer el Sistema de Justicia en Colombia.

## Anexo 3

### Movilizaciones del magisterio en la década de 1990

Fecha	Tipo de movilización	Motivo
14/2/1990	Protesta y marcha nacional	Contra las alzas y los bajos salarios. Por la defensa de la soberanía nacional y de América Latina.
Febrero de 1990	Paro de 48 horas	Lucha por el respeto a los derechos y reivindicación de los educadores colombianos.
30/3/1991	Movilización Nacional.	Por el derecho a la vida y por la defensa de la educación pública, marchas en las principales ciudades: Bogotá, Medellín, Barranquilla, Bucaramanga, Cali.
13/8/1991	Paro Nacional del Magisterio.	En protesta por los asesinatos de educadores.
21/11/1991	Foro Nacional sobre Ley General de Educación.	Sobre política educativa, propuesta Ley General de Educación Pública. Participaron alcaldes, congresistas, constituyentes, diputados, universidades, centros de investigación, secretarías de educación, organizaciones de estudiantes.
17/5/1993	Paro indefinido de los educadores agrupados en Fecode. El día 20 del mismo mes, la mayor concentración fue en Bogotá.	Con el fin de detener la propuesta gubernamental de trasladar a los municipios el manejo de los recursos asignados al sector y el desmonte del régimen de prestaciones del magisterio aprobado cuatro años atrás.
20/9/1993	Caminata por la paz, organizada por Fecode y la CUT.	Por la paz, la comunidad educativa colombiana como componente de la sociedad civil, también debe ser actor real de la búsqueda de la paz integral para la nación. Por la tolerancia y la fraternidad en la escuela, fortalecer valores democráticos. Demanda del movimiento guerrillero y del gobierno una actitud responsable con la sociedad y mayor actitud política con el diálogo.
24/2/1994	Paro de 24 horas.	Organizado por la CUT, y en el cual participaron Fecode, USO y Sindicato Acerías Paz del Río. Para denunciar y rechazar las secuelas del neoliberalismo, en el marco de un paro nacional y una marcha campesina sobre Popayán, Sogamoso, Bogotá, Medellín y Cali.
12/10/1994	Paro Nacional de Maestros.	Fecode tomó la decisión de cese de actividades, luego de que esta agremiación no llegara a ningún acuerdo con el Ministerio de Educación sobre las peticiones de salario profesional para el magisterio. Solicitó también incremento del presupuesto para el sector educativo en \$300 millones, además del billón destinado para este fin.

Continúa



Continuación

6/2/1995	Paro Nacional de Maestros.	<p>1. Contra el Pacto Social, por un salario profesional, la suspensión de los decretos que reviven la municipalización de la educación y acaba el estatuto docente. Los decretos eran: el 2886 del 29 de diciembre de 1994, que plantea la certificación de la planta personal y pretende revivir la municipalización de la educación. Y el decreto 2903 del 31 de diciembre de 1994, que plantea la reestructuración de las normales.</p> <p>2. Exigir reglamentación concertada de las normas educativas. Ley 115 y Ley 60.</p> <p>3. En lo pedagógico, reglamentación de los lineamientos generales del currículo.</p>
Junio-agosto de 1995	Paro Nacional de Profesores Universitarios.	Debido a problemas salariales y asignaciones presupuestales.
14/9/1995	Sindicatos advierten sobre paro Nacional.	Los trabajadores del Estado exigen al Gobierno que retire los proyectos de reforma pensional, así como de reglamentación de la carrera administrativa a nivel territorial, con la amenaza de realizar un paro nacional.
20/9/1995	Movilización Nacional de Educadores en el Marco de la Jornada por la Vida y la Paz.	El Consejo Nacional Estatal, integrado por Fecode, Fenaltrase, la USO y el sindicato del ISS, entre otros, se declara en estado de alerta. Por soberanía nacional, convergencia pacífica y solidaridad en el problema de Urabá.
Marzo de 1996	Nuevo paro de maestros en el país. Los profesores realizaron un paro de cinco días.	Como protesta por el asesinato de uno de sus líderes sindicales y por la implantación de la jornada ordinaria sin salario profesional, especialmente en Bolívar, Caldas y Quindío.
Octubre de 1996	Paro de maestros, convocado por Fecode.	La Federación Colombiana de Educadores entró en cese de actividades como presión para el acuerdo salarial de 1995. Se prolonga el paro de maestros ante el estancamiento de las negociaciones con el Gobierno. El paro podría ser indefinido, afectando a más de seis millones de estudiantes.
11/1/1997	El magisterio y los empleados públicos organizan un paro nacional.	Por no estar de acuerdo con el alza. Síntesis 1998 de salarios establecidos por el gobierno para este año.
14/2/1997	Paro indefinido y toma de capitales de departamento	Construir acuerdo sobre capacitación y profesionalización, buscar el pago de prima de vacaciones, apoyo en recreación y cultura, plan de vivienda.
16/2/1997	Huelga de hambre. Maestros de primaria que trabajan por contrato en Heiva, se toman la catedral de esta ciudad e inician huelga de hambre.	Para demandar su inclusión en la nómina oficial del departamento.
22/7/1997	Paro del magisterio. Fecode y los educadores de Córdoba suspendieron sus actividades durante cuatro días.	En protesta por el asesinato de 79 maestros en los últimos tres años.
27/7/1997	Maestros en paro. Los docentes de Bogotá realizaron una jornada de protesta.	En rechazo a la privatización de la educación.
20/10/1998	Marcha de maestros.	Los educadores protestaron en cinco capitales del país e insistieron en hablar con el gobierno para dar solución a los problemas del sector.

Continúa

## Continuación

25/2/1999	Paro Nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizado por la CUT y Fecode, en protesta por la situación de trabajadores estatales y contra: Acuerdo con el Fondo Monetario Internacional.</li> <li>• Privatización de la educación pública.</li> <li>• Supresión del Régimen Prestacional Especial.</li> <li>• Pretensión del gobierno de acabar con Fecode.</li> </ul>
19/4/1999	Paro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizado por la CUT y Fecode, en protesta por la situación de trabajadores estatales y contra: Acuerdo con el Fondo Monetario Internacional.</li> <li>• Privatización de la educación pública.</li> <li>• Supresión del Régimen Prestacional Especial.</li> <li>• Pretensión del gobierno de acabar con Fecode.</li> </ul>
31/8/1999	Paro Cívico Nacional.	En protesta por el Plan de Desarrollo presentado por el gobierno ante el Congreso, Bogotá paralizada. La comunidad de educadores, salud y transporte iniciaron un cese de labores en protesta por el Plan de Desarrollo. Manifestaciones similares se presentaron en el resto del país.
2, 3 y 4/10/2003	II Foro por la Defensa de la Educación Pública	Organizado por Fecode. Ejes temáticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Política educativa en el marco de la globalización.</li> <li>• La educación como un derecho.</li> <li>• Situación de la educación pública.</li> <li>• Calidad de la educación.</li> <li>• Educación para la democracia.</li> <li>• Solidaridad, derechos humanos y paz.</li> <li>• Educación, arte, cultura.</li> </ul>

Fuente: Atlas de la Pedagogía Colombia. En [www.atlasdelapedagogia.edu.co](http://www.atlasdelapedagogia.edu.co).

## Paros y marchas regionales en la década de 1990

Fecha	Departamento, municipio o región	Duración	Evento	Motivo	No. de maestros
15/4/1992	Barrancabermeja, Santander	1 día	Marcha	Asandec (Asociación de Educadores a Contrato de Santander) exige pago y nombramiento de maestros a contrato.	
10 y 11/6/1992	Bogotá	1 día	Marchas callejeras	Protestan en demanda a soluciones a sus condiciones contractuales.	1.500 docentes y 800 empleados administrativos, estudiantes y padres de familia.
10/8/1992	Chocó	1 día	Paro y marcha	Protestaron por falta de pagos	4.000 maestros agrupados en la Unión de Maestros del Chocó.
19 y 20/8/1992	Risaralda	1 día	Paro	Los maestros agrupados en la SER (Sindicato de Educadores de Risaralda) protestan contra la Ley 4 de 1992. Se convocó a realizar un plebiscito pidiendo derogación de la Ley 4.	
14/10/1992	Bogotá	1 día	Marcha	Para respaldar el proyecto de Ley General de educación concertado entre Fecode, y el Ministerio de Educación.	Miles de maestros, acompañados por padres de familia y estudiantes.

Continúa

Maestro: condición social y profesión docente

Continuación

22/2/1994	Arauca, Cauca y Boyacá	1 día	Paro	A sólo cinco días de iniciarse el calendario escolar en el país, debido al retraso en los pagos y las amenazas de muerte	
20/4/1994	Bogotá	1 día	Marcha	Debido a problemas locativos del plantel distrital José Félix Restrepo	
14/8/1995	Atlántico	1 día	Paro	Para protestar por el no pago de \$400 millones a los mil profesores contratados por los municipios, así como por la derogación de la Ley 4 de 1992, que contempla las prestaciones sociales del magisterio.	6.000 maestros
14/8/1995	Bogotá	1 día	Toma de Bogotá (marcha)	Manifiestan su apoyo al proyecto de Ley General de Educación, concertado entre Fecode y Mineducación	Por el magisterio acompañados por padres de familia y estudiantes,
Abril de 1996	Sucre		Paro	Catorce escuelas urbanas y rurales, y el colegio de bachillerato de Chalán fueron cerrados por el asesinato de varios profesores y padres de familia, entre marzo y abril de 1996, y por temor a una incursión de la guerrilla o de los paramilitares.	
	Eje Cafetero.	3 días	Paro	Para presionar el cumplimiento de los acuerdos salariales.	Los 18.000 maestros y 300 médicos del ISS del Quindío cesaron actividades.
Mayo de 1996	Nariño y Meta	1 día	Paro	Para exigir al gobierno reajustes salariales y vinculación a fondos de prestaciones.	
21/6/1996	Chocó		Paro	Para presionar pago de sus cesantías y la reforma a la Caja de Previsión Social.	Los 130 maestros y 3.000 estudiantes de la Universidad Tecnológica del Chocó
Agosto de 1996	Bogotá		Paro	Como presión para el acuerdo salarial de 1995.	
16/2/1997	Huila		Huelga de hambre	Para demandar su inclusión en la nómina oficial del departamento.	Los maestros de primaria
22/7/1997	Córdoba	4 días	Paro	En protesta por el asesinato de 79 maestros en los últimos tres años	
27/7/97	Bogotá	1 día	Paro	En rechazo a la privatización de la educación.	

Fuente: Atlas de la Pedagogía Colombia. [www.atlasdelapedagogia.edu.co](http://www.atlasdelapedagogia.edu.co)

## Anexo 4

### Informe Maestros Asesinados, Desaparecidos, Retenidos o Secuestrados, 1999-2001.

Página	Cita/temática	Observaciones
	Listado con los nombres de los maestros secuestrados, desaparecidos y asesinados. Se incluye la fecha en que fue víctima, el lugar, el nombre del colegio donde trabajaba y la ocupación particular en que se desempeñaba al momento del acto violento.	Estadísticas en ascenso frente a la violencia contra los maestros en diferentes regiones del país.
	AÑO	Maestros asesinados
	1999	27
	2000	42
	2001 (Octubre)	32
	2002	83
	AÑO	Maestros desaparecidos, secuestrados
	1999	1
	2000	6
	2001 (octubre)	6
	2002	ND

**Fuente:** Fecode. 2001. En [www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

### A

Acreditación de Escuelas Normales, 34  
América Latina, 54  
    reforma en, 64  
    casos atípicos, 64  
Argentina, 64  
Ascun, 42  
Atlas de la Pedagogía en Colombia, 43  
Autonomía, 13  
    de la institución escolar, 24

### B

Brasil, 64  
*Burnout*, 69

### C

Cafam, 50  
Caja de Compensación Familiar  
Compensar, 46, 50  
Calvo, Gloria, 30  
Cámara de Comercio de Bogotá, 46  
Canapro, 15  
Casa Editorial El Tiempo, 17  
Centro de Estudios de Investigaciones  
Docentes, 58  
Codema, 15, 70  
Colombia, 64, 65  
Colsubsidio, 46, 50

Comfenalco, 46  
Comisión Interamericana de Derechos  
Humanos, 74  
Comisión Pedagógica de la ADE, 60  
Comités Especiales, 75  
Concertación, 64  
Concurso de méritos, 49  
Condición(es), 7  
    de los maestros, 7, 39  
    docente, 7, 31  
    laborales, 37, 66  
    social(es), 7, 11, 15, 19, 43, 52, 74  
Conferencia Episcopal, 42  
Confrontación, 64  
Consejo Nacional de Acreditación, CNA,  
33, 51  
Constitución de 1991, 13, 14, 38, 41  
Constituyente Educativa, 63  
Control, 52  
Convención Mundial sobre Supervivencia,  
14  
Corporación Calidad, 45, 46  
Corporación Región, 77  
Crisis, 21  
Cuestión docente, 7, 11, 13, 15, 17, 19,  
26, 29, 33, 38, 41, 45, 66  
    como categoría de análisis, 15

## D

DD.HH.,  
  defensa de los, 78  
  Programa Presidencial de, 76  
Debate "Ciudad y Educación", 77  
Decreto 1775 de 1990, 72  
Decreto 1645 de 1992, 56  
Decreto 196 de 1995, 72, 83  
Decreto 709 de 1996, 31, 32  
Decreto 3012 de 1997, 34,  
Decreto 2370 de 1997, 72,  
Decreto 272 de 1998, 31, 81  
Decreto 292 de 1998, 32, 33  
Decreto 1278 de 2002, 31, 39  
Decreto 2831 de 2005, 73  
Derecho  
  a la educación, 28, 35  
  a la salud, 66, 71  
  laborales, 65  
Desarrollo educativo, 42  
Descentralización, 24, 64  
Dignificación del magisterio, 15, 37, 43  
Docente(s), 24-29, 49  
  acción, 34  
  concursos, 34  
  desempeño, 41, 65, 82  
  docente-obstáculo, 53  
  docente-solución, 53  
  el problema, 53  
  estatutos, 40  
  evaluación, 35, 38  
  función, 40  
  heterogéneo nivel de calificación, 54  
  lugares asignados, 54  
  malestar, 54  
  organizaciones, 65  
  profesión, 39, 40, 65  
  promoción de, 31  
  trabajo, 70  
  violencia en el ejercicio, 70  
  visiones del, 47, 51

## E

Educación, 33, 42, 69  
  planificación, 23  
  pública, 55  
  calidad de, 23, 24, 28, 33, 35, 43, 53,  
  67  
Educación para Todos (EPT), 13, 24, 28,  
35, 47  
  como compromiso de todos, 47  
Declaración de, 14  
Efecto reflejo, 18  
Eficiencia económica, 13  
Ejercicio docente, 16  
  de la enseñanza, 28, 38, 40  
  regulación del, 38  
Enfermedad profesional, 66  
EPS, 16, 66  
Escalafón, 28, 31, 32  
  grado de  
    categoría 1, 28  
    categoría 7, 28  
    categoría 8, 28  
    categoría 14, 28  
Escuela Normal Superior, 37  
Estado, 27, 29, 34, 39, 75  
  decisiones de, 18  
  ejercicio de biopoder, 75  
  proyecto de, 42  
Estándares de Calidad, 21  
Estatuto Docente, 15, 38, 39, 59, 62  
  de 1979, 28  
  de función, 40, 41  
  de profesión, 40  
  de profesionalización, 39, 51, 55  
  jurídico, 39  
  nuevo, 38, 41, 44  
Estrategia(s)  
  centrada, 37  
  de calidad y crisis, 55  
  de la formación, 15  
  de la profesionalización, 15  
  de poder, 19, 52, 56

de reforma educativa, 43  
 del desarrollo, 19, 20, 37, 38, 57  
 Estudios y programas, 71  
     soluciones a la problemática, 71  
 Expedición Pedagógica Nacional., 43, 44,  
 61, 80  
 Experiencia(s) Pedagógica(s), 48  
     de incentivos, 50

## F

Factores de riesgo asociados, 67, 68  
     contaminantes del ambiente, 68  
     inseguridad laboral, 68  
     microclima de trabajo, 67  
     seguridad, 68, 74  
     sobrecarga muscular, 68  
     sobrecarga psíquica, 68  
 Facultades de Ciencias de la Educación, 37  
 Federación Colombiana de Educadores,  
 Fecode, 37, 39, 42, 57-60, 62, 64  
 Fondo Nacional de Prestaciones Sociales  
 del Magisterio, 67, 73  
 Formación (de maestros, docentes o  
 educadores), 24, 25, 30, 32, 34, 35, 41,  
 50, 51, 80  
     cursos de, 28  
     mecanismos de, 29  
     pedagógica, 32  
     procesos de, 33  
 Foro Mundial de Educación, FME, 77  
 Foucault, Michel, 56  
 Función docente, 41, 42  
     calidad, 42  
 Funcionario estatal, 39  
 Fundación Corona, 17  
 Fundación Médico Preventiva, FMP, 68  
 Fundación Restrepo Barco, 17

## G

Galardón a la Excelencia, 46  
 Galardón al Mérito en Bogotá, 46  
 Gestión educativa, 40, 41

Gobernación y Secretaría de Educación de  
 Cundinamarca, 46  
 Gómez-Buendía, Hernando, 38  
 Grandes Maestros, 48, 50  
 Gremio  
     de docentes, 80  
     de educadores, 39  
     de maestros, 25, 37

## I

Indicadores, 24  
 Inequidad educativa, 54  
 Intensidad vocacional, 54

## J

Juntas de Escalafón Departamental, 79

## L

Ley 91 de 1989, 72, 81  
 Ley 30 de 1992, 32, 38, 41  
 Ley 60 de 1993, 31, 38  
 Ley 80 de 1993, 72  
 Ley 100 de 1993, 71  
 Ley 715 de 2001, 31, 38, 50  
 Ley General de Educación, 25, 29, 38, 41,  
 45, 51, 58, 59  
 Ley Nacional de Educación, 64  
 Lógica  
     gremial, 65  
     profesional, 65  
 Losada-Lora, Rodrigo, 38

## M

Maestro(s), 11, 15, 29, 31, 32, 38, 39, 53,  
 63, 74  
     asesinados, 74  
     colectivos de los, 62  
     condición social del, 19, 52  
     control del, 52  
     desplazamiento de los, 44, 52  
     equipos de los,  
         Anillo de matemáticas, 60

- Grupo de Investigación, 60
- Grupo de Lenguaje, 60
- formación del, 23, 29
- funcionamiento en áreas rurales, 54
- gremio de, 25, 37, 49
- Ilustres, 50, 58
- manejo estatal de los, 67
- morbilidad de los, 67, 81
- mortalidad de los, 67, 81
- movilizaciones de, 59
- nominados, 48
- pedagogía de los, 60
- población de, 69
- redes de, 55
  - Movimiento Pedagógico Institucional, 60
  - Movimiento Pedagógico Rizomático, 60
- represión de, 56
- salud de los, 52, 66, 67, 81
- sindicatos de, 64
- sin título, 54
- situación de violencia frente a, 52, 56, 59, 74, 75
- son víctimas, 75

Magisterio, 39

- base social del, 31
- dignificación del, 37
- sindicalización del, 37, 38

Martínez, Luz Amparo, 28

Mejía, Marco Raúl, 61

Mercado Educativo, 57

México, 64

Ministerio de Educación Nacional, 26, 33, 40, 42, 59

Ministerio de la Protección Social, 16, 66

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 69

Modelo(s)

- centrado, 35, 40
- crisis del, 20
- de acreditación, 32
- de construcción, 50

- de educación, 35
- de gestión, 23, 24, 33, 41, 45, 46
- económico, 20
- hegemónico, 23, 45

Modelos de Excelencia en la Gestión o de Calidad Total, 46

Moncada, Ramón, 77, 78

Movilización social, 55, 63, 81

- del tipo gremial, 57
- por la educación, 43, 44, 63, 64
- proyecto de, 63

Movimiento pedagógico, 25, 38, 51, 58, 60, 61, 63, 65, 81

- de los ochenta, 55, 59
- no centralizada, 63
- vertientes
  - centralizada, 58
  - descentralizada, 58
  - independiente, 59
  - tutelada, 59

Musil, Robert, 8, 9

Mutualismo, 15

## N

Naciones Unidas, 66

Nieto Caballero, Agustín, 37

Niño Díez, Jaime, 29

Nivel de competencia docente, 44

Nuevo sistema escolar, 42

## O

Oficio, 40, 42

- carácter profesional del, 40
- diagnóstico del, 40
- ejecución del, 40
- evaluación del, 40
- planificación del, 40
- visión del, 42

Organización

- de resistencia, 62
- horizontal, 61
- magisterial, 58



- sindical, 55
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 76
- Organización Mundial de la Salud, OMS, 66, 82
- Organizaciones no gubernamentales, ONG, 42, 44, 47

## P

- Palabra Maestra, 49
- Paro nacional
  - de 1999, 59
  - de 2004, 73
- Participación ciudadana, 13
- Pedagogía(s), 32, 33
  - de resistencia, 61
  - por decreto, 42
- Plan(es)
  - de desarrollo, 37
  - Decenal, 25, 41, 43
- Pluralidad
  - cultural, 13
  - étnica, 13
  - religiosa, 13
- Población
  - docente, 34
  - escolar, 28
- Políticas
  - ausencia de, 30
  - educativas, 57, 62
  - públicas, 62
- Portal Colombia Aprende, 44
- Premio, 49
- Premio a la Excelencia en Gestión Educativa en Cundinamarca, Pegec, 46
- Premio al Galardón a la Excelencia, 17
- Premio Compartir al Maestro, 17, 47, 50
- Premios Nacionales de Calidad, 46
- Primer Congreso Pedagógico Nacional, 58
- Primer escalafón, 25, 37
- Principios
  - equidad, 24
  - reguladores, 30
- Problema
  - de desempleo, 54
  - escolar, 24
- Procesos
  - de acreditación, 29, 30, 32
  - de movilización, 15, 52, 55
  - de resistencia, 15, 52, 55
- Procuraduría General de la Nación, Informe, 27, 28, 35
- Profesionalización, 31, 34, 35, 37-39, 41, 43, 44, 47, 48, 50, 53, 80
  - del Magisterio, 29
- Programa(s)
  - de Formación Permanente de Docentes, PFPD, 43
  - de los Derechos Humanos y DIH de la Vicepresidencia de la República, 76
  - Presidencial de Derechos Humanos, 76
  - y validación, 32
- Promoción de docentes, 31, 53
- Proyecto(s)
  - comunitarios, 35
  - construcción de, 24, 62
  - educativos, 63
  - institucionales, 35
  - Movilización Social por la Defensa de la Educación Pública, 63

## Q

- Quintiliano, 7

## R

- Red Quipu, 26
- Redes, 60-63
  - de autonomía, 61
  - de maestros, 80
  - dinámicas, 61
  - espacio-lugar, 61
- Redes Académicas de Educadores
  - creación de, 43

## Reforma

- educacionista, 15
- educativa, 11, 13, 18-20, 23-26, 31, 35, 37, 42-44, 51, 52, 80
- inconclusas, 21
- interpretación analítica de la, 20
- procesos de, 44, 54
  - calidad, 44
  - equidad, 44
  - evaluación, 44
- progresista, 51
- tradicional, 51
- transformativa, 52

## Régimen especial, 39

- empleado oficial del, 39

## Regulación, 29, 51

- del ejercicio de la enseñanza, 38
- de programas, 31

## Rendimiento escolar, 24

## Resistencia

- propositiva, 64
- reactiva, 57

## Rivero, José, 54

## Rubio Ceballos, María del Pilar, 77

## S

## Salud, 66, 67, 81

- de los maestros, 52
  - enfermedades, 67-69
- mental, 68
- ocupacional, 66, 81
- pública, 66
- servicios de, 71
  - documentación, 73
  - fiduciario, 71, 73

## Secretaría de Educación, 66

## Secretaría de Salud, 66

## Séptimo Congreso Nacional de Profesores Universitarios

## Sistema

- de escolarización
- crisis de los, 20
  - escolar, 35
  - nacional de la evaluación, 41
- Sistema Educativo Nacional, 39
- Sistema Nacional de Formación de Educadores, SNFE, 25, 28, 29, 30, 35, 42, 43
- Spinoza, 8

## T

## Tecnología política, 14, 19, 20

## Tiramonti, 64

## Torres, Rosa María, 17, 22-24

## Trabajo

- de Preal, grupo de, 50

## U

## Universidad

- El Bosque, 31
- Libre, 31
- Pedagógica, 43
- Santo Tomás, 31

## V

## Vaillant, Denise, 50

## Valoración de la acción educativa, 24

## Violencia en las escuelas y estrategias de superación, seminario, 76, 77, 78

**Ando Castro Villarraga**  
Maestrante en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciado en Sociología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña principalmente como consultor e investigador educativo. Ha participado como investigador principal y coinvestigador en diversos proyectos aprobados en convocatorias públicas y contratos directos con instituciones oficiales y privadas.

**Andrés Cortés**  
Maestrante en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Línea de investigación: Currículo, Currículo y Evaluación. Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Obras: *Hacia una pedagogía del pensamiento*; *Serie Voz y Voto. Educación y Democracia. Grados 6.º a 9.º*; *Cuaderno de actividades. Serie Milenio 3.º, 4.º y 5.º*; *Política para niños y participación ciudadana: Identidades 4.º, 5.º y 6.º. Serie Ciencias con los nuevos lineamientos*; *Cuaderno de actividades. Serie Identidades. 5.º y 6.º. Biáreas 3.*

Ha escrito varios artículos sobre formación y evaluación, publicados en revistas académicas.

**María Peñuela Contreras**  
Maestrante en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de posgrados en la Universidad Pedagógica Nacional. Autora de *Movimiento Pedagógico: Formas de resistencia, resistencias y utopías y Territorios Pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (en 1).

Artículo del artículo: *Movimiento Pedagógico: Formas de resistencia educativa*, publicado en la revista *Folios*.

**Rafael Rodríguez Murcia**  
Maestrante en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Coautor de *Movimiento Pedagógico: Formas de resistencia, resistencias y utopías y Territorios Pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (en 1).

Artículo del artículo: *Movimiento Pedagógico: Formas de resistencia educativa*, publicado en revista *Folios*.

## Libros coeditados por la Universidad Pedagógica Nacional y el IDEP.

### Proyecto Fénix:

La lectura y la escritura, un problema de investigación fundamental de la cultura escolar

Irma Rosario Moreno Vargas

Mauricio Alonso Müller Arévalo

Luis Alberto Torres Tangua

Mary Mercedes Valderrama Bonilla

### De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres

Alexis Vladimír Pinilla Díaz

Juan Carlos Torres Azocar

### Política Educativa, equidad y formación docente

Gloria Calvo

Marina Camargo Abello

Marybell Gutiérrez Duque



*Soles Racionales*

Vilma Graciela Martínez Rivera

Acuarela

El primer cuestionamiento al cual nos aboca el libro es a indagar por el funcionamiento de la noción misma de *condición*, es decir, a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de condición social de los maestros: ¿En qué condición están? ¿De qué condición son? O mejor, ¿qué los condiciona? En este sentido, el libro que llega a manos del lector es ya de por sí un generador de debate alrededor del tema de la *condición docente* y sus conexiones con la categoría cuestión docente, pues sirve de paso para poner en escena unos cuestionamientos que se tejen como hilo de Ariadna en torno a la condición de los maestros en nuestro país, los cuales se preguntan: ¿La cuestión docente se trata de la *cuestión de los maestros* o de los *maestros en cuestión*?



REVISTA  
Y  
SERVICIO DE INVESTIGACIÓN  
DEL CENEA  
2007

