

EL MAESTRO EN COLOMBIA: DE LA PROFESIÓN A LA PROFESIONALIZACIÓN
Una lectura a la Revista Colombiana de Educación
1980-1990

JENNY ANDREA HERRERA PRIETO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D. C.
2016**


EL MAESTRO EN COLOMBIA: DE LA PROFESIÓN A LA PROFESIONALIZACIÓN
Una lectura a la Revista Colombiana de Educación
1980-1990

JENNY ANDREA HERRERA PRIETO

Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

Asesora
Gloria Janneth Orjuela Sánchez
Coordinadora del programa Especialización en Pedagogía

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D. C.
2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación en Profundidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El Maestro en Colombia: de la profesión a la profesionalización. Una lectura a la Revista Colombiana de Educación 1980-1990
Autor(es)	Herrera Prieto, Jenny Andrea
Director	Gloria Janneth Orjuela Sánchez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 43 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MAESTRO EN COLOMBIA; PROFESIÓN; PROFESIONALIZACIÓN; CAPACITACIÓN; PRÁCTICAS.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone describir al maestro y su profesión, a través de una lectura intertextual de la Revista Colombiana de Educación durante la década de los 80; preguntas como ¿Quién fue? ¿Qué dejó de ser? ¿Qué tipo de acciones se encuentran en tensión respecto al ejercicio del maestro? orientan esta revisión mostrando que la profesión del maestro se inscribió principalmente dentro de estudios sociológicos con el interés de revisar el efecto de la formación en las escuelas normales y las universidades en la práctica docente, los métodos pedagógicos y la calidad de la enseñanza. La profesionalización surge y se desarrolla como una necesidad para impulsar proyectos de reformas educativas, en un escenario donde confluyen condiciones como la marginalidad, el analfabetismo, el desarrollo industrial y la expansión educativa.</p>

3. Fuentes
<p>Zuluaga, O. L. (1999). <i>Pedagogía e Historia. La Historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber</i>. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.</p> <p>Foucault, M. (1978). <i>La verdad y las formas jurídicas</i>. España: Gedisa.</p> <p>Parra Sandoval, R. (1981). <i>La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia</i>. UNESCO - CEPAL - PNUD Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires: UNESCO.</p> <p>de Vélez, M. C. (1981). Notas sobre la investigación en educación. <i>Revista Colombiana de Educación</i> (7), 63.</p> <p>Vargas Guillén, G. (1986). De la enseñanza a la pedagogía. Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental. <i>Revista Colombiana de Educación</i> (18).</p>

Tedesco, J. C. (1981). Escuela y Marginalidad Urbana. *Revista Colombiana de Educación* (7).
Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M. C., Guerrero, B., y otros. (1984). Límites del cientificismo en Educación. *Revista Colombiana de Educación* (14).
Avalos, B. (1982). La investigación sobre la efectividad del Maestro en los países del Tercer Mundo. *Revista Colombiana de Educación* (9).
Tezanos de Mañana, A. (1980). La escuela primaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (6).
Calvo, G. (1986). Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: el aula, el saber docente y la circulación de teorías. *Revista Colombiana de Educación* (18).

4. Contenidos

El documento presenta tres núcleos temáticos centrales: 1. La problemática educativa colombiana, que describe las condiciones en políticas, sociales y económicas en las que tuvieron lugar las discusiones sobre lo educativo, la preocupación por la reproductivismo de la jerarquía social y el interés por la eficiencia de los procesos educativos; 2. De la profesión del maestro en Colombia, que señala la inquietud sobre la vida profesional del maestro, su origen social, el tipo de formación académica, las relaciones laborales, sus aspiraciones, su formación pedagógica y cognoscitiva, la imagen que tiene sobre su profesión, entre otros aspectos; 3. De la profesión a la profesionalización, que explica el desplazamiento de las inquietudes por la vida profesional del maestro hacia la importancia de la capacitación para una enseñanza de calidad.

5. Metodología

La mirada que se propone en esta investigación tiene que ver con las apropiaciones que hizo el Grupo de "Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia". El procedimiento metodológico es tomado y adaptado del propuesto por Zuluaga (1999, p. 183-186):

Conformación y registro del archivo. Se localiza y colecta a través de una revisión exploratoria los documentos por medio de la constitución de una rejilla temática.

Tematización de los registros. Se realiza una lectura minuciosa en la que se fragmentan los contenidos en temáticas para hacer agrupaciones entre las que presentan más o menos relaciones.

Cruce de series temáticas y reconstrucción del texto. A través del análisis y la lectura hipertextual se constatan las relaciones entre las temáticas que podrán ser descritas, así el ejercicio escritural es guiado por este esquema de relaciones.

6. Conclusiones

Examinando las investigaciones, reseñas e informes se encontró que este fue un periodo de múltiples tensiones: la crisis económica, la crisis social que emanaba de la marginalidad y el desplazamiento de las zonas rurales a las urbanas causado por la violencia, la falta de oportunidad y el fracaso de proyectos rurales, la lucha por superar el analfabetismo, la industrialización en las ciudades y las reformas educativas son algunas de las fuerzas que dieron lugar al docente.

En el campo educativo, las decisiones administrativas gubernamentales insertaron un ideal de eficiencia en los procedimientos para mejorar la calidad. Precisamente, esa noción de eficiencia, fundamentada en técnicas de corte científico para producir resultados, demandó la intervención de la labor del maestro, para observar su enseñanza. Así, el maestro es "conocido", a través de las técnicas investigativas en boga de la época; de él se habló, se opinó, se asesoró, se evaluó; despojándole de sus facultades como sujeto maestro, de su práctica pedagógica; reduciendo su acción al de ejecutor de estrategias, y su presencia a un elemento necesario en el engranaje de

la maquinaria del desarrollo.

Los documentos muestran muy poco el tema de la pedagogía y la didáctica, espacios propios del educador que permitirían la concienciación y análisis de su acción; de esta manera no se pondría en duda la capacidad investigativa del maestro, porque es inherente a su labor, a su actitud. Entre las líneas es evidente que el maestro no goza de un alto estatus; su crisis profesional empeora con la actitud de algunos de los integrantes del magisterio: arrogancia, desidia, falta de vocación, desconocimiento del otro, desinterés académico, entre otros aspectos, forja una imagen de una profesión no deseable.

Elaborado por:	Jenny Andrea Herrera Prieto
Revisado por:	Gloria Janneth Orjuela Sánchez

Fecha de elaboración del Resumen:	22	02	2016
--	----	----	------

CONTENIDO

Introducción.....	7
1. La Problemática Educativa Colombiana.....	10
1.1 La Escuela y la reproducción del orden social.....	13
1.2 La pedagogía tecnicista y la Renovación Curricular.....	18
2. De la profesión del Maestro en Colombia.....	21
2.1 ¿Licenciado? ¿Docente? ¿Maestro?.....	26
3. De la profesión a la profesionalización.....	29
3.1 Capacitación del Personal Docente.....	29
3.2 Profesionalización.....	30
3.3 Lo que debe saber y hacer el docente: la enseñanza.....	32
3.3.1 Lo que sabe el docente.....	34
4. Discusión y conclusiones.....	36
Bibliografía.....	38
Anexos.....	39

EL MAESTRO EN COLOMBIA: DE LA PROFESIÓN A LA PROFESIONALIZACIÓN

Una lectura a la Revista Colombiana de Educación

1980-1990

Resumen

La presente revisión teórica muestra que la profesión del maestro se inscribió principalmente dentro de estudios sociológicos con el interés de evaluar el efecto de la formación en las escuelas normales y las universidades en la práctica docente, la relación del currículo en la organización social, los métodos pedagógicos y la calidad de su acción, sus vínculos con la comunidad y el Estado y de cómo se pensaba la capacitación, lo que permitió hablar de profesionalización del maestro en los años 80 y que hoy se denomina formación. La profesionalización surge y se desarrolla como una necesidad para impulsar proyectos de reformas educativas, en un escenario donde confluyen condiciones como la marginalidad, el analfabetismo, el desarrollo industrial y la expansión educativa.

Palabras claves

Maestro en Colombia, profesión, profesionalización, capacitación, prácticas.

Introducción

No es el interés de esta investigación adjudicar juicios de valor a las acciones del maestro, o a lo que de él se dice, se pregunta o se piensa. Tampoco lo es el señalar que hay alguna maquinaria oscura, o hilos invisibles funcionando detrás del telón en contra del maestro y la educación. La mirada o la lectura que aquí se ofrece tiene que ver con el análisis de formas de saber y relaciones de poder, aquellas que provienen de prácticas que poco a poco van estructurando sujetos, verdades, pensamientos y maneras de ser y hacer; la que asume la no existencia de un origen del conocimiento, sino que este es una invención, una construcción¹. Así, nada está dado, ni se descubre la verdad única; ideas que permiten despojarse de estructuras de pensamiento para asumir o crear otras, o ir a otro lugar que ofrezca alternativas de visión para pensar. Es este, precisamente, un ejercicio de pensamiento que exige distanciamientos y acercamientos a las prácticas, discursos, y saberes; y al decir de Nietzsche (2007) “No se trata solo de examinar críticamente la verdad o falsedad de unas determinadas proposiciones, sino de desenmascarar ilusiones y autoengaños, es decir de sospechar de aquello que se nos ofrece como verdadero”; se busca huir de la limitación para no caer en la simplificación.

Ya hace más de treinta años que el grupo de “Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia” propuso unas líneas de trabajo desde las apropiaciones que hizo de la obra de Michel Foucault, constituyendo una caja de

¹ Me refiero al análisis que hace Foucault de Nietzsche a cerca de los términos *invención* y *origen*, que se encuentra en la primera

herramientas. Es precisamente, con estos instrumentos que se pretende llevar a cabo este estudio que tiene como punto central al maestro; una caja de herramientas que nos sitúa “frente a otra manera de leer”, pues “en un libro no hay nada que entender, pero hay mucho por utilizar” (Deleuze, 1987); formas de interrogar, oportunidades para pensar y sospechar, señalando el sentido histórico de donde parten las reflexiones, con el fin de reescribir la historia, cuestionándola.

En esta dirección, pensar al maestro exigiría hilar fino cuando se indaga sobre sus actuaciones, condiciones o circunstancias, si lo que se quiere es transformar su realidad a manera de propuestas e innovaciones. Sin embargo, en lo que concierne a este trabajo, se procurará tomar distancia de aquella mirada, que en ocasiones cae en la ingenuidad y la naturalización, para problematizarla en el sentido de ver otras posibilidades de pensar y pensarse, no tanto en la posición de solucionar problemas, como sí la de plantear o vislumbrar espacios u oportunidades de acción, si no contundentes al menos sí más coherentes. Así, lo que se pretende es prestar atención a cómo ese conocimiento sobre el maestro y su profesionalización en este caso, enmarca y organiza la acción y produce a sus sujetos actuantes (Popkewitz, 2003), señalando qué ha sucedido y entender cómo ha sucedido, quiénes hablan y qué dicen.

Durante las últimas décadas, se ha consolidado un marcado interés por implementar reformas a la educación, a través de estrategias e innovaciones que tienen como fin mejorar su calidad en términos de enseñanza, aprendizaje y organización en la institución escolar, por medio de lo que se denomina actualmente como gestión escolar o administración educativa. La incorporación de propuestas de diferente índole: psicológicas, filosóficas, científicas o empresariales tanto en instituciones educativas de básica y media como en universidades formadoras de maestros, establecen tensiones, unas complejas, otras disonantes, entre la enseñanza, la pedagogía, la didáctica y las disciplinas, a propósito de las coyunturas políticas, económicas y sociales por las que atraviesan los países.

Desde esta perspectiva, una de las preocupaciones que motiva mayor debate es la que tiene que ver con la profesión docente, desde las agremiaciones, los modelos de desarrollo y las reformas políticas, y por supuesto, no restándole de manera alguna su relevancia sino por el contrario atendiendo a estas discusiones, se centrará la atención en los saberes y las relaciones de fuerza que han configurado al maestro en tanto profesional, y de cómo esta complejidad ha devenido en profesionalización. En este sentido, se hace referencia a un campo que se ha venido estructurando y afianzando en los últimos veinte años por el poder de sus estudios, y es el que tiene que ver con el “conocimiento profesional del profesor”. Las investigaciones sobre las creencias, pensamientos y epistemología del profesor aunadas con el interés por una didáctica de las ciencias, han promovido prácticas y discursos entre los maestros y las diferentes instituciones, tanto formadoras como de índole legislativa.

Por tanto, otro punto clave de este estudio es rastrear lo que se ha nominado como “conocimiento profesional del profesor” en Colombia, visibilizar las condiciones que hicieron posible hablar del maestro desde esta perspectiva, problematizando las relaciones entre los sujetos y el conocimiento, y de estos con los mecanismos de poder, a través de interrogantes como: ¿qué tipo de sujeto maestro es pensado? ¿Cómo es producido? ¿Qué dejó de ser? ¿Quién es? ¿Qué tipo de acciones se encuentran en tensión respecto al ejercicio del maestro? Tal vez de ¿control?, ¿incitación?, ¿vigilancia?, ¿organización? o ¿legitimación?, ¿qué tipo de sujeción muestran estas relaciones?

Adoptándose como directriz de revisión y análisis la mirada arqueológica-genealógica, y asumiendo de acuerdo con ella, “el documento como uno de los dominios de análisis que más indican las relaciones entre contenidos y prácticas y como una resultante de relaciones históricas más generales” (Zuluaga, 1999), se sugiere el acercamiento y constitución de un archivo documental, que para este estudio comprenderá el periodo entre 1980 a 1990; década en la que se ubica con mayor inquietud, el estudio sobre el maestro en términos de su profesión y profesionalización; lo cual sugiere preguntas como: ¿qué sucedió con los maestros en Colombia durante la década del 80 en términos de profesión y profesionalización? ¿Por qué se habla hoy de conocimiento profesional?

Este es uno de los puntos de partida, focalizando la revisión y lectura en una de las publicaciones insigne sobre educación: la Revista Colombiana de Educación del Centro de Investigaciones –CIUP- de la Universidad Pedagógica Nacional. Se considera esta publicación principalmente porque su primer número data de 1978, recogiendo de manera ininterrumpida hasta hoy parte de las discusiones que sobre educación se han dado. Se acude también a otros tipos de documentos como leyes y decretos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, y en menor medida, algunos libros y artículos de las revistas de la Universidad Pedagógica Nacional como *Nodos y Nudos* y *Pedagogía y Saberes*. Existe también un interés por rescatar las publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, como lugares de revisión, de documentación y referencia para apoyar la labor de la comunidad educativa, ya que estos son espacios que se han labrado con mucho esfuerzo por parte de quienes ven en la universidad un territorio de construcción, aporte y relación.

La mirada que se propone en esta investigación tiene en cuenta los siguientes momentos de lectura²:

Conformación y registro del archivo. Se localiza y colecta a través de una revisión exploratoria los documentos por medio de la constitución de una ficha o rejilla

² El procedimiento metodológico es tomado y adaptado del propuesto por Zuluaga, Olga Lucia. En: *Pedagogía e Historia. La Historicidad de la Pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber.* Colombia: Editorial Universidad de Antioquia Arthropos Siglo del Hombre Editores. 1999, p. 183-186

temática, en la cual se consignan fragmentos de textos que muestren sujetos, saberes, acciones, instituciones, conceptos; en este primer momento, se empiezan a romper los textos, desarticulando en temáticas. Se recopilan datos de referencia del documento en aras de la organización de la investigación. Se registran artículos, políticas, discusiones.

Tematización de los registros. Se realiza una lectura minuciosa en la que “se fraccionan los contenidos en las temáticas (o categorías) que ellos presentan internamente” (Zuluaga, 1999), para hacer agrupaciones entre las que presentan más o menos relaciones, las que presentan relaciones de poder, subjetividad o saberes; de esta manera se visibiliza la dispersión de las temáticas y las relaciones entre categorías, estableciendo sus condiciones de existencia.

Cruce de series temáticas y reconstrucción del texto. A través del análisis y la lectura hipertextual (la cual se lleva a cabo entre diferentes tipos de discurso) se constatan las relaciones entre series temáticas que podrán ser descritas, así el ejercicio escritural es guiado por este esquema de relaciones que lejos está, por su misma naturaleza, de ser descrito de manera lineal.

1. La problemática Educativa Colombiana

David Bushnell (2012) rescata la frase comentada por un líder gremial de los años 80: “la economía va bien, pero el país va mal”, para caracterizar el período comprendido entre 1978 y 1990. Explica que “durante los años 80 Colombia, como el conjunto de América Latina, se vio afectada por la crisis económica generada por el deterioro de las relaciones económicas con el exterior y por diferentes grados de mala administración interna”. Según este investigador, muy a pesar de esta afectación, Colombia parecía bien librada económicamente desde una mirada global. Pero el país iba mal. La violencia política, además del estilo clientelista de administración, el aumento del desempleo y la criminalidad, la expansión de las ciudades, los problemas de inflación, azotaban las zonas rurales y urbanas. Fue esta una década que golpeó fuertemente al país, dejando cicatrices en todos los ámbitos, y por supuesto en la identidad. En este escenario, la educación también iba mal, concibiéndose como un sistema en crisis, en problemas, *el problema del sistema educativo colombiano*.

En varios de sus números, durante la década revisada, la Revista Colombiana de Educación ofreció variedad de artículos al respecto, mostrando así la relevancia de este tema:

“La Revista Colombiana de Educación presenta en su octavo número dos polémicas referidas a la problemática educativa colombiana [...] se presenta la experiencia etnográfica de un estudio de [...] escuelas urbanas y rurales en Colombia, a través del cual se pretende lograr una interpretación del papel del maestro en el fracaso o el éxito escolar de los niños[...]El análisis intenta centrar la atención en la influencia de la educación en la conformación de diferentes modelos de comportamiento de la oferta de trabajo”

Presentación (1981) En: Revista Colombiana de Educación. II semestre. Nº 8. P. 6

"[...] presenta una variedad de temas que ilustra el carácter multifacético de la problemática educativa [...] destaca la carencia de resultados de investigación sobre el desempeño de los profesores en las escuelas y en general sobre resultados de investigación que den pautas para mejorar el entrenamiento de los docentes [...]"

Chiappe, C. Directora (1982) Presentación. En: Revista Colombiana de Educación. I semestre. Nº 9. P. 5

"La Revista Colombiana de Educación presenta en su edición número once tres ensayos sobre la problemática educativa analizada bajo diferentes aproximaciones teóricas [...]"

Torres, G. (1983) Presentación. En: Revista Colombiana de Educación. I semestre de. No 11.

"La situación de crisis a que se ha venido enfrentando el país respecto al sistema educativo tiene su manifestación en diferentes campos [...] En el caso de la educación primaria no es claro a cual nivel del gobierno le compete prestar este servicio, problema que se acrecienta por la falta de unidad administrativa entre el que asigna el gasto y quién lo ejecuta[...] Los planes de desarrollo sectorial se convierten en proyectos aislados que cada vez se van adicionando a la estructura burocrática y financiera existente, pero sin un intento de integrarlos administrativa, aún menos filosóficamente[...] ¿Qué tipo de hombre y de ciudadano está formando nuestro sistema escolar? ¿Qué actitudes y valores se están transmitiendo y cuál es el grado de respuesta a las necesidades históricas actuales? ¿Cuál es el papel que juega el magisterio y qué tipo de reformas son necesarias en los sistemas de capacitación y remuneración para adecuarlos a esta finalidad?"

de Ferro, María Cristina (1984) Editorial: Encrucijada para la Educación. En: Revista Colombiana de Educación. I semestre. Nº 13. P. 5-6

Elementos como la marcada burocracia, además de la discrepancia entre lo ideal y lo real, ofrecía a la vista un panorama desalentador con un gobierno incapaz para manejar las dificultades que presentaba el sistema educativo. La necesidad de cambio y transformación por parte de los grupos políticos, las agremiaciones de maestros e investigadores, y la población en general, aunque era común, también era disonante dado que en las mentalidades de unos y otros, la lógica no era la misma:

"[...] se especifica que en general el término educación se refiere principalmente a aquella que es escolarizada o "formal" [...] El objetivo último de la investigación de la economía del sistema educativo debe ser la identificación de programas eficaces para satisfacer las necesidades sociales [...] Infortunadamente Colombia en estos aspectos se mueve más con base en los prejuicios políticos y sociales de turno, que con información fundamentada en investigaciones con cierta objetividad".

Kugler Wagenberg, Bernardo (1980) Una revisión crítica de investigaciones hechas en Colombia sobre Educación y Economía. En: Revista Colombiana de Educación. I semestre. Nº 5. P. 55- 58.

Ya desde finales de la década de los 70 del Siglo XX, prevalecía la perspectiva por lograr de manera progresiva una mejora cualitativa y cuantitativa de la educación, contribuyendo al propósito de favorecer el desarrollo económico, social y cultural del país, tal y como se inscribía en los convenios con los Estados de América Latina y el Caribe, en la ley 8 de 1977, sobre la convalidación de estudios en educación superior. Y es que la educación universitaria fue consolidándose como vía de suma importancia para alcanzar objetivos de crecimiento económico en el país; de hecho, se consideró que la formación en carreras como la ingeniería y las relacionadas con el campo científico debían incluir un fuerte componente investigativo.

Así, se planteaba un “Ideal de Formación” con fuerte base científica-técnica, que tendía a concebir lo educativo “como una actividad racional por finalidad que obedece a normas técnicas y cuya forma de proceder es principalmente por medio de “estrategias basadas en un saber analítico, que implica la deducción de reglas preferenciales (sistemas de valores)” (González, J., 1986, p. 136), tendiendo así, a favorecer la formación en ciencias, poniendo sobre la mesa, como se verá más adelante, el debate sobre el “tecnologismo en educación”.

Pero, más allá de la investigación y la ciencia como prácticas, como formas de validar lo dicho y lo hecho en los espacios académicos, también fueron el marco en el que se reflexionó y planteó lo imperativo que era atender lo educativo:

“La investigación cumple una función determinante dentro de esta tarea; en primer lugar como medio para escudriñar la realidad escolar, para descubrir el verdadero origen de la crisis educativa, para comprender qué se enseña y qué se transmite a través del aparato escolar[...] corresponde a la investigación formular nuevas alternativas educativas, ayudar en el proceso de clarificación y consolidación de un sistema que responda a los problemas planteados por la desigualdad y a la superación de la marginalidad e injusticia sociales”.

*de Ferro, María Cristina (1984) Editorial: Encrucijada para la Educación.
En: Revista Colombiana de Educación. I semestre. Nº 13. P. 6*

Desde la sociología y la filosofía, se solicitaba una reformulación del esquema educativo, un cambio en los valores y actitudes de los actores gremiales y del magisterio, con el fin de detener la desigualdad social. Precisamente la desigualdad social que devino marginalidad se situó como la preocupación principal dentro de la crisis educativa; la pregunta por los valores y las actitudes se dirigió al gobierno y a una sociedad inmersa en la pobreza, la criminalidad, la arrogancia producto de una noción de jerarquía de clases y a la resistencia por concebir una organización educativa y escolar diferente.

La pobreza y la marginalidad se relacionaron estrechamente con el analfabetismo, situación que se vislumbró como limitante del fortalecimiento social y la productividad económica, por esto, uno de los esfuerzos del gobierno por disminuir lo que se concibió como una grave problemática, fue el decreto N° 1528 de 1981 sobre la Campaña Nacional de Educación para adultos “Simón Bolívar”, un Plan de Alfabetización masiva, dentro de la idea de lo que se denominó Plan de Integración Nacional; sus objetivos fueron mejorar la educación de los sectores más desprotegidos, facilitar la incorporación de vastos núcleos humanos al desarrollo cultural, económico, social y político del país y dinamizar las grandes fuerzas sociales a fin de mejorar su participación en la vida democrática. Así, disminuiría la brecha entre clases sociales y promovería el desarrollo económico nacional. Sin embargo, bajo esta normatividad, la idea de solucionar un “gran problema” con una “gran solución”, aceleró un gran fracaso.

La "Capacitación popular: Palanca del progreso", lema que desde la administración del presidente Lleras Restrepo (1966) lideró la campaña de

educación más prometedora para todo el territorio nacional, se concibió como la “gran solución” en las administraciones de Turbay Ayala y Betancur, viendo la televisión como herramienta de cobertura masiva. Sin embargo, su gran fracaso radicó en anteponer la burocracia a la investigación, una noción de progreso e industrialización socavando el pensamiento de lo popular y prescindiendo del maestro en la cuestión de enseñar.

“Aparte de los programas para la enseñanza de los números y las letras, la presidencia de la República enfatizaba en que otra de las aspiraciones del proyecto era precisamente la de procurar la capacitación y el adiestramiento de los sectores populares en oficios semicalificados y técnicos. Por esto el nombre de “Capacitación”[...] Cuando el proceso burocrático se apoderó del programa fue paulatinamente sustituyendo a los investigadores y sacándolos de los niveles decisorios de la Institución[...] el programa de Capacitación Popular “se desarrolló sobre el supuesto, muy cuestionable, de que la educación seguiría el mismo desarrollo histórico que la manufactura, de modo que los medios educativos vendrían a multiplicar la efectividad del trabajo humano de los educadores” como dice Mockus. Los maestros, aunque se sostuvo lo contrario, fueron reemplazados por estudiantes de bachillerato sin experiencia ni formación profesional-pedagógica ni de proyección comunitaria. Se asignó como consecuencia la mayor responsabilidad a la televisión, medio que se consideró como autosuficiente, capaz por sí mismo de “educar” a los adultos marginados”.

Viscaíno, M.; Díaz, J. E. (1983) Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del fondo de capacitación popular. En: Revista Colombiana de Educación. II semestre. N° 12. P. 53-74.

La forma como operó la condición de marginalidad en los discursos políticos y sociales, su impacto en el sistema educativo (y que algunos autores ubican su aparición durante el proceso de industrialización-urbanización del país) posibilitó el surgimiento de aquel modelo de democratización de la educación, que incluía la alfabetización masiva y la capacitación popular con el fin de obtener niveles más homogéneos de participación. Pero ninguno de estos planes y estrategias sostenidos por políticas, cristalizaron las intenciones de expandir el sistema educativo para vincular diversos sectores de la población, conducir a una más equitativa distribución del ingreso o reconfigurar el mercado laboral (Parra, R., y Zubieta, L., 1982, p. 13).

Tales políticas y planes fallidos dejaron ver la preponderancia de lógicas administrativas y económicas sobre la acción pedagógica; el hecho de restar importancia a la actividad investigativa y todo de lo que de ella se deriva –la teoría, las técnicas, el pensamiento- provocó una controversia alrededor de la relevancia del conocimiento académico sobre las políticas educativas y la burocracia. Esta última gana entonces espacio en las mentalidades de los sujetos inmersos en el sistema educativo; se habla así de una “economía de la educación” (Rivera, G., 1988, p. 135).

“La educación es una inversión económica y socialmente productiva. En muchos países en desarrollo es suministrada y financiada principalmente por el gobierno de modo que su expansión depende de los recursos fiscales. No obstante, en los últimos años las condiciones macroeconómicas adversas y la intensa competencia intersectorial por los fondos públicos han reducido la capacidad de la mayoría de los gobiernos para continuar expandiendo la educación”.

Psacharopoulos, G. (1988) El financiamiento de la educación en los países en desarrollo, opciones de política. Revista Colombiana de Educación. I semestre. N° 19. P. 145

Con base en este esquema de pensamiento, lo educativo se condiciona finalmente a una categoría de clase relacionada con el poder adquisitivo, en la que la calidad (nominación atribuida a más y mejor formación y adiestramiento) es mayor en los niveles altos de la estructura social y menor en los niveles bajos. Esto es evidente cuando se habla de escuelas y colegios, los primeros de naturaleza pública y los segundos, privada, en donde se perciben diferencias en el “rendimiento académico de los alumnos, repitencia estudiantil, años de escolaridad, ingreso a niveles de educación superior, rentabilidad, etcétera. La gran mayoría de estos estudios sustentan sus conclusiones en los bajos niveles promedio que, en cualquiera de esos aspectos cuantitativos alcanzan las clases y capas bajas y medias, frente a un rendimiento mayor de las clases altas” (Facundo-Díaz, A., 1989).

“[...] El mérito académico del profesor Gonzalo Cataño [...] es la estructura de clases la que determina un acceso diferencial a la educación; y es esa misma estructura la que produce una diferenciación interna del sistema educativo, según rangos de escolaridad [...] Para sustentar la influencia de la estructura de clases en la diferencia de acceso al sistema educativo, estos son sus principales argumentos:

1. Mientras que, en la ciudad, los sectores “populares” se escolarizan en “escuelas”, los sectores medios y altos se escolarizan en “colegios”. [...] Para mantener el poder hay que valorar más el saber del poder que el poder del saber. [...] 5. Para el caso de toda la población docente, su prestigio tiene una unidad de medida: el origen social de su audiencia estudiantil”.

Ávila, R. (1989) *Determinantes de clase en el sistema educativo*. En: *Revista Colombiana de Educación*. N° 20. II semestre 1989.

De esta manera, circula en los discursos la relación que entre mayor escolaridad mayor posibilidad de acceso al mercado laboral con mejores condiciones de salario y ocupación (Carciofi, R. 1981, p. 59), por tanto, ante tal lógica, en las familias, los padres empiezan a heredar a sus hijos la “caja de Pandora” que les permitiría desenvolverse en una sociedad desigual. La preocupación por la democratización de la educación, permanece latente como ideal, a pesar de los esfuerzos por materializarlo; siendo la escuela el lugar de la educación, ¿un espacio permeable, resistente o ajeno?

1.1 La Escuela y la reproducción del orden social

La preocupación por la desigualdad social y su transformación en marginalidad, ocupó, con predominio, un lugar en el campo de estudio de los investigadores, principalmente sociólogos, economistas y trabajadores sociales. Trabajos de Rodrigo Parra Sandoval y Leonor Zubieta, por ejemplo, mostraron el lugar de la escuela en este contexto:

“*Funciones de la escuela en el contexto campesino*. En general, puede pensarse que la escuela lleva a cabo cuatro funciones fundamentales en la sociedad colombiana: 1) una función de enseñanza propiamente dicha y cuyos problemas se plantean tradicionalmente dentro del plano cognoscitivo. 2) Una función que hace relación a la producción, a la formación de la mano de obra, y que se aplica con mayor claridad en los contextos urbanos. 3) La función de transmitir de manera activa los valores sociales. 4) Y una cuarta función, notable en los contextos campesinos, como es la de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tienen que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, de nación, de pensamiento científico como con la visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro”.

Teniendo en cuenta las necesidades del gobierno por procurar el avance económico e industrial del país, y que para lograr producción por medio del buen manejo de las maquinarias, la mano de obra calificada era fundamental, la escuela se considera entonces, el espacio singular de formación de esta mano de obra y de un ciudadano en un país con aspiraciones de urbanización y desarrollo, más que todo en los contextos rurales. De esta manera, prevalece la idea de desplazarse a las ciudades en busca de oportunidades de empleo y educación con el fin de escalar posiciones en la jerarquía social.

Aunque ya se formaba una generación con ese ideal, el país urgía por mano de obra calificada en lo inmediato. “Los estudios realizados demuestran que existe un alto porcentaje de analfabetos totales y funcionales en la población adulta, especialmente en las zonas marginadas del país [...]” señala el decreto 1633 de 1983 sobre la Campaña de Instrucción Nacional Camina. La participación de todos los colombianos en el proceso de desarrollo del país se consideró de suma importancia, y el sistema educativo, una garantía de este proyecto. El analfabetismo como sinónimo de marginalidad debía erradicarse, capacitando a la vez para el trabajo.

Pero en las investigaciones surge otra preocupación relacionada con la desigualdad social y la formación o capacitación técnica: la idea de reproducción de orden social, y con ella la pregunta: ¿Cuál es la función social de la escuela?

Los expertos (sociólogos, trabajadores sociales, economistas, antropólogos, filósofos) veían un gobierno centralizado, que desconocía las realidades regionales y locales; el interés por alfabetizar a toda la población, dentro de un discurso de unión y participación visualizaba la homogenización cultural, de pensamiento e ideales.

“[...] el funcionamiento interno del sistema educativo reproduciría la diferenciación proveniente de los condicionantes externos y le agregaría, además, la legitimidad propia del desempeño escolar; de esta forma las diferencias sociales serían encubiertas como si fueran diferencias educativas[...] existiría un mecanismo circular mediante el cual cada sector social recibe la cuota de educación necesaria para incorporarse al mercado de trabajo en los puestos que lo definen como sector [...] Tomada en su conjunto, la literatura reproductivista se asienta en la hipótesis según la cual la educación no sólo estratifica a la población sino que legitima la desigualdad a través de la imposición de los códigos culturales dominantes. Es este sentido, las teorías reproductivistas produjeron un importante cambio cualitativo en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por primera vez, desde una teoría de la educación, la práctica pedagógica era analizada en forma sistemática en el marco de un proceso social determinado: la reproducción del orden social”.

Tedesco, J. C. (1983) *“Reproductivismo” Educativo y sectores populares en América Latina*. En: *Revista Colombiana de Educación*. I semestre. N° 11. P. 52-57

Los análisis de la investigación en torno al reproductivismo puso de manifiesto formas de ver las relaciones presentes en la escuela: dominancia, explotación, incoherencia, autoritarismo entre maestro-alumno y el proceso de aprendizaje-

conocimiento. También explica que “la marginalidad implica un fuerte proceso de desvinculación cultural, donde lo que predomina no es tanto la imposición de un código determinado sino la destrucción del propio” (Tedesco, J. C., 1983, p.60) y cómo la acción pedagógica hace parte de ello. Se menciona la diferencia entre el discurso pedagógico, lo ideal, concebido como el que produce un orden, el que controla la acción instrumental, el que regula las relaciones entre el maestro y el alumno; y la práctica pedagógica, lo real, concebida como la acción instrumental. Parte de las investigaciones sobre el reproductivismo, ubica lo educativo como el lugar del aprendizaje y el conocimiento; planteando la importancia de superar la separación entre lo educativo y pedagógico, la investigación y la acción pedagógica.

La inquietud por lo social situó a la escuela como objeto de conocimiento ¿qué pasa en la escuela? ¿Cómo vive? ¿Cómo se construye permanentemente? ¿Cómo cambia? ¿Cómo sucede allí la enseñanza? ¿Cuál es el lugar de lo pedagógico y lo político en ella? (Rockwell, E., Ezpeleta, J. 1983, p. 33), esto a propósito de la incursión de las nuevas tecnologías en la producción industrial, que solicitaba una reformulación en la educación con miras a la producción y mercado laboral. Como se verá más adelante, el maestro también se convierte en objeto de conocimiento personificando los mismos cuestionamientos, ya que la idea de reformulación con miras al desarrollo industrial del país, hizo necesario investigar el desempeño de los profesores en la escuela a fin de mejorar su entrenamiento para hacer efectivos los propósitos del gobierno.

[...] Que es función del Gobierno establecer los marcos legales generales del Plan de Estudios de la Educación Formal; Que el centro del proceso educativo es la persona como tal y como miembro de la sociedad y que la educación debe responder a sus características y necesidades, a los avances científicos y tecnológicos y a la integración de los centros educativos con la comunidad [...]

DECRETO NUMERO 1002 DE 1984 por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.

Sin embargo, también circulaba la preocupación por los valores, las actitudes, la formación de aquel sujeto ciudadano y hombre en aquellas circunstancias socioeconómicas. Esta preocupación se extendía a la estructura burocrática y administrativa de las instituciones, por su incapacidad de integrar los planes y proyectos implicados en el sistema educativo, dada la ausencia de fundamentos académicos, filosóficos, y por supuesto investigativos que protagonizaran los procesos. Por tanto, se señala al magisterio como propiciador de tal integración, una organización llamada a representar un papel más activo y crítico ante la crisis del sistema educativo; basada en la investigación “como medio para escudriñar la realidad escolar, para descubrir el verdadero origen de la crisis educativa, para comprender qué se enseña y qué se transmite a través del aparato escolar [...] para formular nuevas alternativas educativas, ayudar en el proceso de clarificación y consolidación de un sistema que responda a problemas planteados por la desigualdad y a la superación de la marginalidad e injusticia sociales, cumplía una función determinante” (de Ferro, C., 1984, p. 6).

La escuela entonces, se vislumbró como espacio de igualación social y superación de la marginalidad, o también reforzador de esta, siendo señalada por los investigadores “como agencias de la reproducción social y cultural [...] que legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes” (Giroux, H. 1986, p. 62). Este escenario ofreció múltiples perspectivas desde las cuales se concebía al sujeto: desde el rechazado, el dominado, el pobre, el excluido, el desarraigado, el analfabeto, el anormal, o el incompetente. La cuestión pedagógica yacía en la escuela como una forma de hacer, una manera de proceder, una herramienta que permite el aprendizaje. El maestro se concibe como el artífice de esta labor. Desde este punto de vista, se discute sobre los “estilos” pedagógicos, si lo que predominaba era el intelecto o el sentimiento, el profesor o el alumno, el aprendizaje o la enseñanza, la transmisión del conocimiento o la orientación del aprendizaje. Lo pedagógico de acuerdo a estas tendencias, es clasificado y nominado: pedagogía tradicional, pedagogía nueva o pedagogía tecnicista, moviéndose el protagonismo como centro de lo escolar entre el maestro y el alumno, los medios, los procedimientos, los especialistas y los artefactos.

“La educación será concebida, pues, como un subsistema cuyo funcionamiento eficiente es esencial para el equilibrio del sistema social del que participa [...] Desde el punto de vista pedagógico se concluye, entonces, que si para la pedagogía tradicional la cuestión central es aprender y para la pedagogía nueva aprender a aprender, para la pedagogía tecnicista lo que importa es aprender a hacer”.

Saviani, D. (1984) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista Colombiana de Educación. I semestre. Nº 13. P. 16-17

La crítica a la capacitación y formación técnica para superar la marginalidad destacó la división social en la población, al igual que el afán de desarrollo industrial de los gobiernos. Ante este escenario, la educación se veía como una posible práctica revolucionaria que le otorgaría el carácter político que necesitaba (Peña, M., 1984, p. 41), y al maestro un artífice de lucha contra este esquema capitalista.

Así pues, la escuela se percibe como un mundo de realidades y diversas verdades, pero también de posibilidades, de lo que debería ser en una situación de crisis. Más que el lugar donde se transmite conocimiento en términos de la reproducción del orden social, la escuela era llamada a materializar las consignas: “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” con el interés de vincular la educación y el trabajo; tal visión de un futuro productivo disipó otras formas de conocer, como el gusto por la erudición, y el pensamiento de lo real y lo cotidiano.

La escuela, cristalización de lo educativo, se convierte en un espacio de confrontación, entre superar los problemas de la desigualdad y la marginalidad capacitando para el trabajo, y la preocupación por la reproducción del orden social a través del mismo fin: la educación para formar trabajadores, destruyendo, como

dice Tedesco, J. C. (1983, p.60) los diferentes códigos culturales de las poblaciones; pero al mismo tiempo se considera como un espacio de resistencia a estas fuerzas por medio de la organización sindical y estudiantil, partiendo de la consolidación de un pensamiento político, asumiendo posturas ideológicas y una pedagogía crítica.

1.2 La pedagogía tecnicista y la renovación curricular

La crisis del sistema educativo colombiano exigía, a la luz del campo de la investigación un reconocimiento desde múltiples miradas. Así, las ciencias de la educación fueron definidas como “espacios de reflexión” para realizar acercamientos a las problemáticas educativas desde diversas perspectivas:

“Cuando hablemos de Ciencias de la Educación pensamos en la Psicología, la Sociología, la Lingüística, la Antropología, entre otras, todas ellas ciencias sistemáticas de la acción que tienen como objetivo, determinar las leyes que regulan la acción [...] En estas condiciones el papel de la investigación educativa es múltiple: precisar el sentido de la acción, tanto como dotarnos de un saber empírico-analítico que nos posibilite resolver nuestros problemas. Reconocer la crisis, identificar sus múltiples causas, desarrollar acciones experimentales, en síntesis, construir nuevos espacios de equilibrio a partir del estudio de la intersubjetividad de aquellos hombres comprometidos en las situaciones de interacción social que constituyen nuestra realidad social”.

González, J. (1986) Crisis de la educación e investigación en época de crisis. En: Revista Colombiana de Educación. II semestre. Nº 18. P. 137-138

Pero aquel “reconocimiento de la crisis y la identificación de sus múltiples causas”, presentaban una dificultad según los investigadores, y eran los marcos conceptuales, los paradigmas teóricos sobre los cuales se explicaba la situación educativa, según los cuales se mostraban trillados y desgastados. Pero los paradigmas de la teoría educativa más que obsoletos eran inadecuados para explicar la realidad educativa del país del momento; “la débil incidencia de los resultados de la investigación en la práctica educativa” (Tedesco, 1986, p. 8), la prioridad de lo administrativo y la adopción de teorías educativas extranjeras, en términos de la teoría de la dependencia, hacían de la investigación un ejercicio de débil presencia en el campo educativo.

La expansión cuantitativa de la educación no dio espacio para explicar, como dice Juan Carlos Tedesco (1986, p. 8) la educación como fenómeno social ni como fenómeno individual considerando la socialización, la imposición ideológica, la culturización, la actividad de aprendizaje, subestimando la especificidad del proceso. Según este investigador, la investigación socioeducativa se pensó desde tres paradigmas en diferentes momentos históricos: el paradigma de la teoría educativa liberal, el paradigma economicista, y el paradigma de los enfoques críticos-reproductivistas. Sin embargo, estas formas de pensamiento funcionaron de manera paralela, si no integrada durante la década de los 80, dado el interés por establecer un orden político democrático liberal (teoría educativa liberal), formar recursos humanos para el trabajo fomentando el desarrollo económico del país (paradigma economicista), existiendo a la par una crítica a lo establecido y al aparato capitalista (paradigma crítico-reproductivista).

En este escenario, donde imperó la mentalidad del desarrollo económico, se da cabida a la pedagogía tecnicista, que desde la teoría crítica y algunos estudiosos de la teoría de la dependencia, se trató de todo un proceso de imposición de modelos educativos de otros países (Europeos y EEUU), modelos totalmente desvinculados de la realidad del país. La pedagogía tecnicista se fundamentaba en una idea técnica científica, que subrayó la eficiencia de los procedimientos con mira a resultados por medio del diseño instruccional. Las instituciones educativas, y aquellas con enfoque vocacional pedagógico adoptaron procesos de planificación y control; en las clases, se exigía preparación de las actividades a través de formatos con esquemas de “motivación, adquisición de contenidos y evaluación”, enfatizando en el uso racional de los recursos para lograr mayores y mejores resultados.

“[...] la pedagogía tecnicista era cuestionada por nuevos paradigmas sobre el aprendizaje, donde se enfatizaba la importancia de los aspectos afectivos y la participación de los protagonistas del proceso de aprendizaje en la definición de los parámetros de su actividad. Este cuestionamiento dio lugar a la definición de nuevos paradigmas definidos como teorías críticas, que enfatizaron el carácter reproductor de las acciones pedagógicas”.

Tedesco, J.C. (1986) Los paradigmas de la investigación educativa. En: Revista Colombiana de Educación. II semestre. Nº 18. P. 13

Dados los altos índices de analfabetismo y fracaso escolar en los primeros años de educación básica primaria y la desigualdad en la distribución de los servicios educativos, la marginalidad social y educativa predominaba. Así las cosas, la pregunta seguía siendo, según estudiosos del campo educativo, ¿Cuál es el valor social de la educación? ¿Qué sentido tiene seguir expandiéndola, si las estrategias para expandirla fracasaban, al igual que el interés por la igualdad; y la pedagogía tecnicista, que se estaba estableciendo respondía a maniobras de dominación a nivel internacional? (Tedesco, 1986, p. 18-21):

“[...] un hecho es innegable: el conocimiento, particularmente el conocimiento científico-técnico, constituye una forma de capital decisiva, tanto para el crecimiento económico como para las nuevas formas de legitimación de la dominación social. La teoría de la dependencia, a su vez, mostró de qué manera esta distribución desigual del conocimiento brinda “legitimidad” a las relaciones de dominación a nivel internacional [...]

La respuesta de los enfoques economicistas se orientó hacia una suerte de visión tecnocrática del problema, según la cual el conocimiento y su distribución estaban determinadas por los requerimientos de la estructura vigente de la división del trabajo. El conocimiento más valioso era aquel que el mercado premiaba con salarios más altos y la distribución debía ajustarse a la estructura de las demandas del mercado. El problema que enfrenta la teoría educativa en América Latina consiste en explicar el papel de la educación en la generación y distribución social de conocimientos socialmente significativos [...] en América Latina la acción educativa debe enfrentar, por un lado, los problemas de distribución y por el otro, los problemas de la insuficiencia de los agentes sociales para generar conocimientos”.

Tedesco, J.C. (1986) Los paradigmas de la investigación educativa. En: Revista Colombiana de Educación. II semestre. Nº 18. P. 22-23

A pesar de las discusiones en los lugares de reflexión, análisis e investigación, estas no tuvieron cabida en las decisiones administrativas, una de ellas fue la conformación de instituciones por parte del gobierno nacional como La Academia Colombiana de Educación que según la ley 17 de 1984 se reconocía como “una entidad cultural técnicopedagógica, un cuerpo consultivo [...] para lo relacionado

con la orientación científica de la educación”. De esta manera, se legitima la llamada pedagogía tecnicista. Sin embargo, la aparición de estas entidades no responde solo a la apropiación de modelos para lograr, en últimas, avances económicos y políticos en alguna dirección, sino también a la presión generada por grupos de docentes y de investigación, como el Movimiento Pedagógico Nacional y el grupo Federici, este último, anunciaba la importancia del “desplazamiento de formas tradicionales de educación que volvió inoperante el sistema educativo, para dar paso a una reorganización completa del proceso educativo aumentando su eficiencia sobre un fundamento científico” (Federici et al, 1984, p. 71); esto permitió concebir y cristalizar una idea de renovación curricular, el decreto 2647 de 1984 así lo mostró:

“Que las innovaciones educativas como alternativas de solución real a los nuevos requerimientos educativos propiciarán el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación colombiana para atender anticipadamente a las situaciones que afronta o pueda afrontar el país en su proceso global de desarrollo; Que para lograr los objetivos del Sistema Educativo Colombiano es necesario incorporar un mecanismo legal que permita su adecuación y renovación con los aportes de las nuevas técnicas pedagógicas y mantenimiento de la vitalidad y continua adaptación del Sistema; Que por lo anterior deben consagrarse legalmente las innovaciones educativas como componente fundamental del proceso y de los fenómenos educativos. Artículo 1° Es innovación educativa toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este Decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional”.

Decreto número 2647 de 1984 por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional.

Bajo la nominación de innovación educativa se argumentan y legitiman cambios para un sistema educativo en crisis, aceptando “cualquier alternativa de solución real” y “los aportes de las nuevas técnicas pedagógicas”, convirtiéndose la innovación educativa en un “componente fundamental del proceso educativo”. La norma dejaba la puerta abierta a una nueva oleada de reformas, que desde los años 60, con la instrucción programada materializada en la campaña “Capacitación Popular: Palanca del progreso”, y el diseño instruccional forjado en los 70 se habían empezado a dar desde la perspectiva de la tecnología de la educación, y que durante la década de los 80 y 90 se conocerían: la implementación de marcos generales de los programas curriculares, la promoción automática, la democratización de la escuela (gobierno escolar), modificaciones en los procesos de evaluación dirigido a resultados, el estímulo a la formación tecnológica y científica, la formulación de la ley general de educación, entre otras.

Dada la brecha entre las discusiones académicas promovidas en los grupos de investigación y el Movimiento Pedagógico Nacional con las decisiones del gobierno se suscita una fuerte polémica y con ello una “lucha³ contra el positivismo en la educación, la tecnologización deshumanizante del quehacer

³ En esta pugna el grupo Federici hace referencia y defiende la tecnología de la educación, más se aleja de la tecnologización, término que consideran peyorativo; en ese sentido las reflexiones de este grupo pretendieron realizar aportes al recién formado Movimiento Pedagógico Nacional a pesar de las discrepancias.

educativo, el análisis minucioso de las tareas hasta desmenuzarlas en trozos sin sentido, el control riguroso de las actividades del maestro hasta quitarle toda iniciativa con un "currículo a prueba de maestros", la objetivación del alumno, del maestro, de la pedagogía, de la escuela" (Vasco, 1985, p. 97).

El maestro se visibiliza con más fuerza en esta coyuntura educativa. Es visto, en una crítica a la reforma, como sujeto pasivo, aquel que sigue las instrucciones de asesores y científicos de la educación, pero al mismo tiempo, las reflexiones dotan a aquel sujeto de capacidad de acción académica, fuerza y presencia activa gracias al naciente Movimiento Pedagógico Nacional.

En tal confluencia de fuerzas como la renovación curricular, la tecnologización o tecnología de la educación, la capacitación popular, la expansión de la educación tanto cuantitativa como cualitativa, y nociones o conceptos como igualdad, marginalidad, analfabetismo, reproductivismo y desarrollo, formaron el escenario que permite hablar de la profesión del maestro en Colombia; tales circunstancias ofrecen un panorama de posibilidades para su análisis y comprensión.

2. De la profesión del maestro en Colombia

Siguiendo con un ejercicio de zambullida en la corriente historiográfica, con la esperanza de poder tomar distancia del presente "y a partir de allí construir otras formas de pensar la pedagogía de un modo más autónomo y libre", lo cual es a todas luces necesario para el maestro de hoy (y de siempre), ya que le permitiría darse "una imagen de sí mismo muy distinta a la que ha tenido hasta ahora" y con ello tomar posición y decisión sobre quién quiere ser, quién es y qué hace (Zuluaga O. L., 2003).

El maestro se presenta como una preocupación que se asoma tímidamente en los documentos revisados, aunque su presencia en ellos se advirtió como importante en el ámbito escolar y educativo, fue mayor el interés por estudiar la situación de la crisis educativa desde una perspectiva económica, social, política e ideológica.

El informe "La profesión de maestro y el desarrollo Nacional en Colombia" de Rodrigo Parra Sandoval (1981), señala las primeras pistas sobre su importancia en el sistema educativo colombiano. En él, se problematiza la dificultad en la aplicación de una herramienta como el currículo que concretaba la política educativa en un contexto en el que se desconocía el sector docente, más cuando es el docente a través de su formación pedagógica quien ejecutaría la herramienta. Al respecto, el autor señala la ausencia de estudios sistemáticos sobre la vida profesional del maestro; sus inquietudes tienen que ver con el origen social de los maestros, el tipo de formación académica, las relaciones laborales, sus aspiraciones, su formación pedagógica y cognoscitiva, su estabilidad ocupacional, la imagen que tiene sobre su profesión, sus actitudes hacia la

docencia, su satisfacción profesional, su relación con el proceso de desarrollo que experimenta la sociedad nacional, su formación y capacitación.

Para entonces, tal como se describió inicialmente, el propósito de los gobiernos era disminuir la desigualdad y la marginalidad, acogiendo por medio del sistema educativo a la mayor cantidad de poblaciones del país en un ideal de alfabetización y participación en el mercado laboral que emergía por un desarrollo industrial. La construcción de un currículo aplicado a todas las instituciones educativas, aseguraba tales propósitos, por tanto un currículo flexible pensado desde “la idea de heterogeneidad en la sociedad nacional [...] hacia la búsqueda de la integración política y de recursos humanos [...] donde su centro teórico se acerca más a una visión de desarrollo desigual dentro de una sociedad fluida, cambiante”, respondería a las necesidades sociales y por tanto educativas, “con posibilidades de ser eficiente en la disminución de la desigualdad del desarrollo” (Parra Sandoval, 1981, p. 2).

Algunas de las pistas que ofrece el documento tienen que ver con los siguientes aspectos: El contexto social en el que trabaja el maestro. Se consideraron los siguientes, teniendo en cuenta la premisa de la desigualdad en la producción en el país: Urbano marginal y no marginal, urbano con industrialización y sin industrialización, y rural; la feminización del magisterio, la inserción de educadores cada vez más jóvenes, y el origen social de los maestros ubicada en diferentes estratos de la clase media. El bajo ingreso económico es atribuido al crecimiento del volumen de egresados de las Escuelas Normales y a la feminización de la carrera; la imagen que tiene el maestro de su profesión. En este aspecto se mostró rupturas entre la realidad social y la práctica docente; entre su orientación pedagógica y su función social activa que tiene que ver con su relación con la comunidad. Esta ruptura daría “la sensación de trabajar en un mundo ilusorio, imposible de aprehender y manipular con sus herramientas profesionales” (Parra Sandoval, 1981, p. 2), lo que le conferiría cierta frustración al maestro; los niveles de escolaridad, el cual descendía si el espacio de trabajo era rural.

En un ensayo del investigador Rodrigo Parra Sandoval se señala la importancia de estudiar las formas de enseñanza y las técnicas pedagógicas de los maestros, al igual que la imagen que tiene de él la comunidad. Los estudios en este sentido son fragmentarios y para los inicios de la década de los 80 aún eran muy incipientes, una época de poca información y muchas preguntas:

“[...]Otros tipos de investigaciones que aparecen como prioritarias serían las siguientes: un estudio en profundidad sobre las normales y las facultades de educación que analizara las formas de enseñanza, técnicas pedagógicas, teoría en boga y su aplicación por parte de los maestros y de los alumnos [...] es necesario saber cuál es, en diferentes contextos sociales, la imagen que las comunidades tienen sobre las funciones del maestro [...] Estos estudios pueden mirarse también como elementos para una política de capacitación, conjuntamente con estudios que analicen problemas específicos de esta forma de entrenamiento de los maestros “

Parra Sandoval, R. (1980) Estudios sociales sobre el maestro colombiano. En: Revista Colombiana de Educación. I semestre N° 5. P. 52

Otros trabajos, también desde el campo de la sociología, enfoque con el que predominaron las investigaciones sobre el maestro y la escuela, mostraron interés más exactamente por el maestro de la escuela rural, a la vez que su desempeño relacionado con los logros de aprendizaje de los estudiantes con el fin de mejorar su entrenamiento, además de comprender los factores que influían en el contexto de relación maestro, alumno, comunidad (Chiappe, C. 1982, p. 5)

“No todas las investigaciones sociológicamente relevantes sobre educación rural en Colombia, señalan las características de los medios agrarios y su influencia en la dinámica escolar. Existen igualmente algunos esfuerzos dirigidos a explorar las relaciones del maestro con sus alumnos y con la comunidad, como también a examinar el clima y la "cultura" del pequeño mundo de la escuela veredal [...] Desde el punto de vista de los actores, el maestro constituye el tercer tema sobre el cual sólo tenemos ideas generales. ¿Cuál es el origen social del maestro rural? ¿La socialización urbana que adquiere durante sus estudios normalistas, se convierten en un obstáculo, en un elemento de "extrañamiento" hacia el modo de vida rural? ¿Es el magisterio rural una elección ocupacional "obligada" ante la imposibilidad de obtener una vacante en las áreas urbanas? ¿Qué posibilidades de movilidad profesional tienen los maestros rurales? ¿Qué tipo de conflictos y tensiones rodean el desempeño del rol docente en los medios rurales?”.

Cataño, G. (1980) Sociología de la Educación en Colombia. Revista Colombiana de Educación. I semestre. N° 5. P. 11-21

A propósito del mercado laboral y las expectativas de vinculación en una jerarquía social, acceder al magisterio como ocupación desde las escuelas normales se convirtió en una oportunidad de trabajo remunerada independiente de la vocación en la labor. La marginalidad como condición, atañe al maestro como sujeto, no solo porque el espacio de su labor está condicionada por una dinámica cultural heterogénea relacionada con aspectos económicos y sociales como el desarraigo, sino también, porque este sujeto hace parte o proviene en gran parte de esta marginalidad.

En cuanto a su formación, prevaleció en los planes de estudio tanto en las universidades como en las escuelas normales, el interés por lo social, estos reflejan cierta cantidad de cátedras de sociología o en investigación socio-educativa; de esta manera la función de la escuela se valoró por su aplicación práctica en lo social. En este escenario, la pregunta por el maestro se vuelve relevante. La cuestión de lo educativo y pedagógico se veía como una alternativa para el cambio que necesitaba el país, pero poco se sabía de aquel sujeto que se movía en estos ámbitos:

“También dentro de esta línea de análisis no se conoce suficientemente la problemática del maestro, quien se somete voluntaria o involuntariamente a procesos de migración que los colocan cada vez frente a una población con diferencias económicas y culturales más extremas 7. Existe un problema de falta de capacitación y/o de inadecuada capacitación del docente, en donde se destaca primordialmente la desconexión entre las características del entrenamiento del docente y su realidad laboral. Si los trabajos aparecen dispersos, discontinuos y desconocidos, un esfuerzo de planeación encaminado a superar estos problemas debe conducir tanto a una concentración temática, como a una continuidad y difusión. Concentración temática, o mejor problemática, significa mucho más que el simple esfuerzo por agrupar trabajos alrededor de un problema”.

Presentación. Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1980. N° 5.

La pobreza, desigualdad y marginalidad, conceptos que se constituyen en dinamizadores del discurso político, económico, social y educativo, aluden a una

población vulnerable, desprovista de poder, así, se habla de una “marginalidad educativa que se caracteriza, por un mayor grado de exposición a los problemas y dificultades relativos al desempeño del rol escolar y por un margen mínimo de resistencia a dichas dificultades” (Tedesco, J. C., Parra, R. 1981, p. 27). Según Juan Carlos Tedesco (1986, p. 19) la pregunta que debe plantarse desde lo educativo y pedagógico es ¿cómo enseñar a niños provenientes de sectores marginales?, pregunta que atañe al maestro, en su formación y práctica, lo que lleva a plantear otra pregunta: desde ¿qué esquema de pensamiento, el maestro debe abordar la situación de marginalidad de algunas poblaciones de niños? Era claro en las investigaciones, la falta o la inadecuada capacitación de los maestros para responder a estas necesidades.

El planteamiento sobre la educación como reproductora del orden jerárquico social desde la teoría crítica, toma fuerza, explorando la escuela para examinar, desde esta perspectiva aspectos como los procesos pedagógicos, el rendimiento escolar, la relación de la escuela con la comunidad, hasta llegar a la labor docente. El docente en esta dinámica social es considerado como un intermediario cultural o un agente que impone un pensamiento común o dominante de la estructura social, pudiendo asumir prácticas autoritarias para garantizar el aprendizaje de esos órdenes. (Tedesco, J. C., Parra, R. 1981, p. 32). Sin embargo, las investigaciones dejan ver igualmente resistencias, un maestro con sentido crítico, que toma distancia racional de lo dictaminado, que no es intermediario, ni tampoco agente.

En otras investigaciones, se adjudicaba al maestro una actitud que respondía a un magisterio de corte tradicionalista, que sobrevaloraba la autoridad, limitando la interacción en relaciones de obediencia, el aprendizaje de conocimientos generales, valores y el desarrollo de algunas habilidades estéticas desde procedimientos memorísticos y mecanicistas, y poco trabajo comunitario. En cuanto a las actitudes políticas las investigaciones concluyeron que los maestros se sienten ineficaces frente al mundo político que los rodea y transmiten a los alumnos una imagen negativa del sistema del sistema político imperante. Sin embargo desvirtúa la creencia de la militancia política de los maestros ya que estos delegan en los gremios su representación frente al estado (Vélez, 1988, p. 86-93).

Por otro lado, además de señalar qué hace, cómo se comporta y cómo asume su rol, describe al maestro ideal, al buen maestro, como aquel que “articula de manera inseparable saber su materia y sus propias limitaciones, y querer su materia sin sensiblerías; conocer a sus alumnos y sus inmadureces, y querer exigir sin tiranías; saber comunicar lo que conoce, y querer comunicarlo sin reservas; saber cuestionar lo sospechoso, y querer cuestionar lo amenazante” (Vasco, 1985, p. 114). Alrededor de estas cualidades se planteó lo que se denominó “estilos de la actividad pedagógica”, estos son: el estilo empírico-analítico que elabora su actividad buscando lo medios más eficientes para alcanzar objetivos prefijados; el estilo histórico-hermenéutico que busca orientar y

comprender a los estudiantes; y el estilo crítico-social que busca descubrir y analizar las formas de ser y pensar en términos de ideologías y determinismos sociales de los alumnos. Estos estilos de actividades pedagógicas, responden a un interés por el aprendizaje, y no tanto por la enseñanza.

Trabajos como el de Araceli de Tezanos quién desde la etnografía estudió el papel del maestro en el fracaso y éxito escolar de los niños (1981), refleja la preocupación por el rendimiento académico, y las prácticas de enseñanza, aspectos atribuidos a la labor del maestro. En este sentido, una de sus funciones, establecida como norma, es la de evaluar:

“Que la evaluación escolar es un factor esencial para promover el desarrollo del alumno, del maestro, de la institución escolar, de la comunidad, y, por lo tanto, de la calidad de todo el proceso educativo [...] Artículo 3º Es deber del maestro evaluar permanentemente el estado de desarrollo del alumno, confrontarlo con los logros esperados en cada área y grado, de conformidad con los programas curriculares vigentes. Parágrafo 1º El maestro debe elaborar como mínimo un informe descriptivo y explicativo en cada uno de los cuatro períodos del año escolar sobre el proceso de desarrollo del alumno. La síntesis de cada informe será transcrita en el boletín informativo a los padres de familia”.

Decreto número 1469 DE 1987. Por el cual se reglamenta el artículo 8º del Decreto ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria

La función evaluativa del maestro respondía a una noción de calidad educativa a través de la eficiencia de los procedimientos. El trabajo “La Investigación sobre la Efectividad del Maestro en los Países del Tercer Mundo” de Beatrice Avalos, señaló la necesidad de saber cuestiones relacionadas con el entrenamiento de los maestros, su desempeño en el salón de clase, la relación con las actividades, los factores que influyen en el contexto de la relación alumno-escuela y comunidad; así mismo, muestra cómo los modelos para evaluar la efectividad del maestro, los cuales fueron de origen europeo y norteamericano, buscan examinar qué hacen los maestros, cómo lo hacen, cómo afectan a los alumnos, y cómo afectan los alumnos a los maestros con el fin de establecer mejoras en el sistema educativo.

Cuando se hace referencia a la profesión del maestro se habla de su estatus, que inicialmente en un contexto rural se relacionó con la vocación de apóstolado y líder social y político de la comunidad, imagen que fue decayendo a medida que cambiaban las condiciones de su labor, fracasaban los programas de desarrollo rural, se expandían las ciudades y era a la vez más crítica la situación de orden público en los pueblos. También se hace referencia a su rol el cual reúne la función de interprete entre diferentes mundos culturales, mediador y transmisor de conocimiento (Parra Sandoval & Zubieta, p. 17-24). En cuanto al rol de investigador, este tuvo que ver con la formación y la “aceptación” de otros grupos de investigación dado que el maestro ya no actuaría pasivamente como ejecutor sino como gestor, al respecto se señaló:

“[...] Es evidente que los maestros no han tenido formación ni en la Escuela Normal ni en la Facultad de Educación que les posibilite el desarrollo de prácticas de investigación. Sin embargo, a “investigar se aprende investigando” y es indispensable dotar al maestro de elementos y herramientas metodológicas para adelantar proyectos [...] hay que precisar muy claramente que no se debe convertir a los maestros en investigadores educacionales, que los hay en los centros especializados y en las universidades, sino en

investigadores sobre su quehacer, lo cual se expresa en lo que sucede diariamente en la cotidianidad de la escuela [...] Para dar luces al respecto es importante retomar la definición que se ha dado de la investigación docente: producción rigurosa y sistemática de conocimientos pedagógicos generados por docentes destinados a *analizar críticamente sus propias prácticas* para transformarlos hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza-aprendizaje. Pero para obtener lo anterior los maestros tienen que asumirse como investigadores de sí mismos”.

Vera, C. & Parra Sandoval, F (1990) *Informe de Investigación Microcentros y formación docente (Un estudio exploratorio en el Departamento del Huila)*. Revista Colombiana de Educación. 1 semestre. N° 21. P. 160

En los trabajos sobre el maestro, muy pocos hacen referencia al maestro universitario, el cual es descrito como “un profesional que no ha recibido preparación didáctica y que por lo general no tiene una conciencia clara de su misión educadora y formadora” (Reseñas en RCE, 1983, p.129), lo cual deja ver una brecha entre la escuela y la universidad como instituciones educadoras, así como de las funciones y características atribuidas al maestro de escuela, que según la investigación no opera en la universidad.

La burocratización, el cambio de la institución escolar, las necesidades de desarrollo del país y un sistema educativo en crisis, obligó el planteamiento de algunas preguntas por parte de los investigadores de las ciencias de la educación: ¿Qué significa hoy en día ser maestro? ¿Cuál es el tipo de maestro que se debería formar y para qué? ¿Qué indicaciones precisas se podrían hacer desde estas consideraciones a las instituciones formadoras de docentes y a las instancias de capacitación de los mismos para que allí fueran tenidas en cuenta? (Zubieta & González, 1985, p. 121), estas preguntas lejos de ser contestadas, fueron el punto de encuentro de algunas corrientes de pensamiento sobre educación en el país. El Movimiento Pedagógico Nacional con su establecimiento y acción, ofreció a un maestro autónomo, investigador, académico y líder.

2.1 ¿Licenciado? ¿Docente? ¿Maestro?

En los documentos, las nominaciones de maestro, licenciado, docente, educador se usaron indistintamente, solo en algunos trabajos desde el campo de la sociología y la corriente historiográfica nombra al sujeto como maestro. Mientras esto era visible en el ámbito de la investigación educativa, en el ámbito normativo dichas denominaciones sí mostraron diferencias, aunque no significativas en los procesos administrativos y en la profesión.

Según la ley 24 de 1976 del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.), en la que se reglamenta el ejercicio de la profesión de licenciados en ciencias de la educación, son profesionales de la docencia los licenciados graduados en cualquiera de las especialidades establecidas en las Facultades de Educación; así la nominación de licenciado se estableció únicamente a los profesionales en las ciencias de la educación. Según esta ley, en su artículo 6° “ningún licenciado puede ejercer la profesión docente en asignaturas diferentes a aquellas para lo cual lo autoriza el título, salvo en aquellos casos donde se compruebe carencia

absoluta de otras personas idóneas en la materia que se requiera”; así mismo, para los cargos administrativos docentes se nombrarían de preferencia los licenciados en ciencias de la educación. Así, la docencia es la profesión y quién la puede ejercer es el licenciado. Pero, ¿por qué tantos términos para nombrar? y ¿por qué la norma designa el término docencia-docente, al que podría llamar maestro o profesor?

Una posible respuesta tiene que ver con la etimología de estas palabras, de hecho quienes redactan las normas son, por lo general, profesionales de las leyes, quienes en su formación reciben cátedras de griego y latín, de esta manera adjudicarían los términos precisos a contextos determinados.

El término docencia posee la raíz latina *doceo* que significa “enseñar” “instruir” o “hacer que alguien aprenda”. De esta raíz se derivó *decet* es que significa conveniente, apropiado, por tanto, el docente es aquel que hace, o enseña a alguien a ser conveniente y apropiado. En el caso del término licenciado, esta deriva de la raíz latina *licentiaré* que significa “dar libertad, permiso, otorgar una facultad”, el licenciado entonces es aquel que tiene la facultad, el permiso, el título para ejercer algo. En cuanto al término maestro, del latín *magistrum*, *magis* que significa “más, el más mejor, el máximo o magno”; así el maestro es aquel que es el mejor en algo. La palabra profesor se deriva del verbo *profiteor* “hablar delante de la gente, profesar, declarar públicamente”, compuesto por el proverbio *pro-* ‘delante de’ y el verbo *fateor* ‘hablar’, entonces el profesor es aquel quien habla delante de los estudiantes⁴.

Podría decirse que la norma utiliza adecuadamente los términos, dado que, para el caso de la docencia, la labor docente es la labor de enseñar, de hacer apropiado o conveniente, y en el contexto político y económico de la década de los 80, prevalecía el interés por capacitar para el trabajo, formar el recurso humano, hacerlo “apropiado” para un país con ideales de desarrollo. Igualmente, la nominación licenciado otorga el permiso por medio de un título universitario en cualquiera de las ciencias de la educación para poder ejercer la labor docente, lo que convierte al licenciado en profesional de la docencia. Mientras que el nombre de profesor tiene lugar en el ámbito universitario:

[...] Es decir, de la base estudiante-profesor a nivel de aprendizaje depende la efectividad de las reformas. Si allí germina en este “estudiante más maduro” denominado profesor, generosidad e interés real por su alumno y de parte de éste una dedicación al estudio y al aprendizaje, se podrá pensar en forma optimista sobre la eficacia de las reformas. Si el profesor es un profesional completo y el estudiante un ser motivado por la ciencia y la cultura tendremos el clima de la verdadera reforma. Todo lo demás es paisaje”.

Franco Arbeláez, A. (1980) *La reforma universitaria colombiana*. En: *Revista Colombiana de Educación*. N° 5. P.72

⁴ Información consultada en *Etimología de «docente», «maestro» y «profesor»*. (1 de junio de 2012). *delcastellano.com*. Fecha de consulta: 7 de febrero de 2016 desde <http://www.delcastellano.com/2012/06/01/docente-maestro-profesor/>; <http://etimologias.dechile.net/>; <http://www.rae.es/consultas-linguisticas>

Y el de maestro lo obtienen aquellos que trascienden los lugares, los ámbitos y la norma, por su actuar coherente y ejemplar.

“CAPÍTULO I Del Estatuto Docente [...] Artículo 2º Estatuto Docente es el conjunto racional de derechos, deberes, estímulos y sanciones que reglamentan, con base en un orden jurídico, la función docente del educador. El presente estatuto contiene las normas que reglamentan el ejercicio de la docencia en los planteles oficiales de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación [...] Artículo 3º para efectos del presente estatuto, se denomina docencia toda actividad de enseñanza formal y no formal, realizada con sujeción a las normas del sistema educativo nacional. La docencia puede ser ejercida por profesionales de la docencia o por quienes, sin serlo, reúnan los requisitos que se establecen en el presente estatuto. Artículo 4º son profesionales de la docencia en los niveles de primaria y secundaria quienes acrediten grado o título de idoneidad legalmente expedido [...]”

DECRETO NÚMERO 0128 DE 1977 por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación

La docencia es una labor reglamentada, es decir, el docente es aquel que realiza su actividad condicionado por las normas del sistema educativo, en ese sentido se establece todo un estatuto con el fin de controlar o regular la labor, dado que esta solo tiene lugar en las instituciones oficiales del Estado. La norma también señala algunos aspectos que hacen incompetente al sujeto docente en su profesión:

“La falta de preparación intelectual, de formación moral, de consagración, o la falta de métodos pedagógicos [...] El abandono notorio en la preparación de sus clases de estudio de las materias de su especialidad [...] la impuntualidad en el cumplimiento de sus deberes, y la incapacidad para mantener la disciplina del curso.
Adolecer Defectos físicos notorios que imposibiliten su misión [...] La comisión de contravenciones graves o delitos.
La conducta moral relajada o escandalosa [...];
Notorio incumplimiento de las obligaciones familiares o públicas, desorganización en la vida privada, económica o social;
Intervención militante en política de partido, como conferencias, campañas en pro o en contra para candidatos de elección popular, propaganda periodísticas o participación en Juntas políticas;
Mal manejo o descuido de bienes materiales del establecimiento que se le hubiere confiado; carácter irascible e incontrolable, en forma que cree frecuentes conflictos en el respectivo establecimiento;
La participación en huelgas o paros de carácter general, cuya ilegalidad sea declarada por autoridad competente [...]”

DECRETO NÚMERO 0128 DE 1977 por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación

El estatuto docente establece así mismo, la carrera docente en el sector oficial garantizando estabilidad laboral, derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente (decreto 2277 de 1979).

“La concepción predominante entre los maestros es la que corresponde a una vocación de servicio a la sociedad, a una misión que da sentido a la vida y que debe expresarse concretamente en su vinculación con la comunidad. Esta imagen choca actualmente con situaciones de desarrollo social generadas por el proceso de urbanización e industrialización que la hace ineficaz y produce reacciones anónimas en el maestro. Muchas de sus funciones de liderazgo son ahora llenadas por otras instituciones o servicios que se han especializado y que entran a "recortar" las posibilidades del maestro. [...] Cómo reparte el maestro su tiempo y su eficiencia entre sus funciones de enseñanza, líder comunitario, de representante del Estado especialmente en las áreas rurales, de consejero escolar con los padres de familia [...] Estudios de este tipo podrían tener una inmensa repercusión en la planeación y en la política educativa, en reformas curriculares, en los sistemas de evaluación y en la formación y capacitación de los maestros, o en la acumulación de conocimientos que conduzcan a la formulación de bases sociales para un proceso de descentralización de la educación.

Parra Sandoval, R. (1980) Estudios sociales sobre el maestro colombiano. En: Revista Colombiana de Educación. I semestre N° 5. P. 45-51

Sin embargo, la carrera docente no supe las necesidades de la labor en términos de su dignificación. Las transformaciones de los contextos, el desplazamiento de las poblaciones, y la industrialización urbana hace que la nominación de maestro pierda sentido. Ese sujeto maestro concebido con una imagen sagrada de su profesión, con vocación inquebrantable de servicio, ejemplo social, líder nato, académico idóneo, autónomo y culto por naturaleza, sufre un desplazamiento hacia la docencia que lo despoja poco a poco de su singularidad, sumiendo al sujeto en condiciones que hacen confusa su labor.

Aunque las nominaciones de maestro, docente, licenciado, profesor, se usan indiscriminadamente en el ámbito educativo, estas se relacionan con los discursos y nociones de un momento histórico; en la década de los 80, la profesión se relaciona con el ser maestro, la profesionalización con la carrera docente.

3. De la profesión a la profesionalización

La expansión cuantitativa y cualitativa de la educación, el interés por disminuir los índices de analfabetismo, y la aplicación de reformas curriculares sugirieron un docente capaz de atender la demanda por medio de técnicas innovadoras de enseñanza. Instituciones como la Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente asumió algunas de las directrices para esta tarea. Dentro de sus funciones estuvo la de determinar y evaluar los programas curriculares, promover la investigación, y contribuir al mejoramiento cualitativo de la educación (decreto 088 de 1976). Pero, no solo las necesidades políticas y económicas del país solicitaban mayor capacitación del docente, las fragmentadas investigaciones sobre el maestro acusaban una urgente atención e intervención a la formación y capacitación.

[...]También dentro de esta línea de análisis no se conoce suficientemente la problemática del maestro, quien se somete voluntaria o involuntariamente a procesos de migración que los colocan cada vez frente a una población con diferencias económicas y culturales más extremas 7. Existe un problema de falta de capacitación y/o de inadecuada capacitación del docente, en donde se destaca primordialmente la desconexión entre las características del entrenamiento del docente y su realidad laboral.

Presentación (1980) Revista Colombiana de Educación. I semestre. Nº 5.

3.1 Capacitación del Personal Docente

Según el decreto 2277 de 1979 la capacitación constituye “el conjunto de acciones y procesos educativos, graduados, que se ofrecen permanentemente a los docentes en servicio oficial y no oficial para elevar su nivel académico. La capacitación estará a cargo del Ministerio de Educación Nacional, de las secretarías seccionales de educación y de las instituciones privadas debidamente facultadas para ello”, dentro de sus objetivos está: profesionalizar, es decir otorgar un título; actualizar, especializar, y proporcionar mejoramiento profesional para ascender en el escalafón. Para tal fin se establece más tarde, el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio a través del decreto 2762 de 1980 dirigido por el

Ministerio de Educación e integrado a la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos la cual aprueba y supervisa los cursos de capacitación y los Centros Experimentales Pilotos que coordinan, organizan y supervisan los cursos a nivel regional.

Ante el surgimiento de diferentes entidades dedicadas a la capacitación, algunos académicos se preguntaron “si tanto las normales como las Facultades de educación están realmente capacitando al maestro para capacitarse posteriormente a lo largo de su práctica profesional. Trabajos preliminares y la opinión de los mismos maestros sugieren que este no es el caso” (Parra Sandoval, 1980, p. 41). La preocupación que se señala en los trabajos de investigación sobre el maestro subraya la desconexión entre su formación en Normales y Universidades y su realidad laboral; además la capacitación se centra en las formas de enseñar y evaluar y no en otros aspectos de la labor como la relación con la comunidad, los padres de familia, la investigación, la profundización de su saber, etcétera.

Por tanto, las exigencias urgentes en los Encuentros Nacionales de Maestros fueron tratar el tema de la formación y capacitación de educadores.

3.2 Profesionalización

La profesionalización es uno de los objetivos de la capacitación para docentes que estando en ejercicio no poseen un título, y que según la ley 24 de 1976, sin este no se puede ejercer la docencia. Esta modalidad de capacitación marca el inicio de la carrera docente en el sector oficial legitimando la labor de estos docentes. Según el decreto 0128 de 1977 “los programas regulares de capacitación del personal docente en ejercicio conductores a títulos se denominan de profesionalización [...]”.

La profesionalización permite cumplir con los demás objetivos de la capacitación: actualizar y especializar. Aunque estos dos últimos objetivos conducen también a la obtención de títulos, es el título de profesional el que permite acceder a los demás. La profesionalización como puerta de entrada a la carrera docente y con ella al derecho a la capacitación, es una forma de regular la labor y homogenizar las condiciones de alfabetización de la población a nivel nacional, gracias además a los Centros Experimentales Pilotos.

El decreto además señala que: “Los programas de profesionalización comprenderán las siguientes áreas: 1.constitución política de Colombia. 2. ciencias cursos especiales por áreas del conocimiento. 3. didáctica general y especial. 4. psicología general y del proceso enseñanza – aprendizaje. 5. ejecución del programa y desarrollo del curriculum...6. Teoría general de la educación. 7. Código ético del educador. 8. Promoción de la comunidad”. Los contenidos de estos programas muestran la relevancia de las actividades de

enseñanza en los procesos de aprendizaje, así como la urgencia por ejecutar el currículo.

Y es que, la aplicación de una reforma curricular generó gran preocupación en los diferentes sectores del campo educativo, unos a favor otros en contra, su discusión se mantuvo durante el periodo de los 80. El sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, en uno de sus estudios sobre el maestro a principios de esta década explicó la relación entre la aplicación de reformas curriculares y la vida profesional del maestro, ya que “la ejecución final de un currículo en las escuelas del país no depende solamente de la bondad interna de su diseño sino también de la formación pedagógica y cognoscitiva del maestro, de su estabilidad ocupacional, de la imagen de la profesión con que trabaja, de sus actitudes [...]” (Parra Sandoval, 1981, p. 2), por lo tanto la profesionalización se convierte en punto clave para concretar la aplicación de una reforma en el país.

“Artículo 2º El plan a que se refiere este Decreto tiene por objeto el mejoramiento de la Calidad y eficiencia de la educación básica primaria en las áreas rurales y centros menores de población del país a través de acciones integradas de capacitación de educadores rurales, fortalecimiento de la supervisión administrativa y técnico pedagógica, rediseño e innovación curricular, reparación y aumento de construcciones escolares; dotación de textos, bibliotecas, material didáctico, mobiliarios y equipos; todo a través de la estrategia de nuclearización educativa previa en el Decreto 181 de 1982 y demás normas adicionales y complementarias”.

DECRETO NUMERO 1839 BIS DE 1982 por el cual se establece el “Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales y Centros Menores de Población”.

Dado que los docentes provienen de los estratos medio y bajo principalmente, su acceso a la educación y sobre todo, al conocimiento pedagógico, específicamente en contextos rurales y marginales en las ciudades, no es fácil. En zonas apartadas de las principales ciudades quienes asumen el rol de docente o educador no poseen la formación pedagógica para ejercer la actividad de enseñanza, atribuyéndose a esta carencia de formación en la labor docente, el deterioro de condiciones de aprendizaje que resulta en un fracaso escolar:

[...] es posible sostener que el deterioro de las condiciones materiales de trabajo altera el proceso pedagógico tanto por el efecto directo que ellas tienen sobre el aprendizaje como por el efecto que ejercen sobre las actitudes de los docentes hacia la enseñanza [...] Todo el instrumental didáctico se reduce a la tiza y a la pizarra, unas pocas láminas y mapas bastante deteriorados por el uso. No existe prácticamente ningún tipo de material que permita trabajos de tipo científico, de experimentación y, ni siquiera, de observación. Estas carencias también son expuestas por los docentes como una de las causas del fracaso de la acción pedagógica. p. 20-21

Revista Colombiana de Educación. 1 semestre de 1981 No 7. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Ensayos: Escuela y Marginalidad Urbana. Juan Carlos Tedesco, Rodrigo Parra S.

Esta idea de capacitación no vislumbra la dignificación de la labor del maestro, disposición de espacios académicos que posibiliten su reflexión como individuo y como sujeto docente, mucho menos el otorgarle condiciones para estimular la actividad investigativa, no, esta profesionalización es una herramienta para impulsar una reforma educativa con fuerte base técnico científica, en aras de alcanzar la meta de expansión cuantitativa y cualitativa bajo la premisa de

mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación, formando recurso humano “apropiado” para el trabajo dentro de un gobierno con anhelos de industrialización.

3.3 Lo que debe saber y hacer el profesor: La enseñanza

En este desplazamiento de la profesión a la profesionalización un tema que suscitó profunda inquietud fue el de la enseñanza, en términos de cómo el profesor, maestro o docente ejecutaba las actividades para promover el aprendizaje. Preocupaciones relacionadas con este aspecto tuvieron que ver con el fracaso escolar, el rendimiento académico, promoción a grados, el analfabetismo y la evaluación.

Sin embargo, otro factor polémico que fue vinculado con la enseñanza, es la capacitación de los docentes. Los programas de formación no suplían las necesidades tanto de maestros como de estudiantes en la institución escolar. Fundamentalmente porque “la teoría” no se aplicaba a “la práctica”, la desconexión entre las teorías con la realidad educativa del país debilitaba la labor docente; “las pautas metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza, oscilan entre dos grandes categorías: la metodología tradicional y lo que se podría denominar la “anomia metodológica”, que se caracteriza por la no aplicación de alguna pauta definida, la mezcla de criterios diferentes y, en definitiva, el total desorden desde el punto de vista del manejo del proceso de aprendizaje” (Tedesco & Parra, 1981, p. 20).

Los docentes en una suerte de reproducción de las pautas de aprendizaje que experimentaron y observaron en su niñez, ponen en práctica actividades que suponen momentos de instrucción y enseñanza, sin atender a la capacitación recibida en sus años de formación, de actualización o especialización. Autores como Tedesco y Parra Sandoval (1981) señalan que esta actitud tienen que ver con el funcionamiento del “mercado de trabajo docente”, en donde la docencia es vista por algunos como una posibilidad de acceso a un puesto de trabajo remunerado, no escogido por gusto o vocación; así, entre menor preparación profesional menores son los grados en los que labora (básica primaria).

Cuando se hace referencia a la formación del maestro se alude al tema de su aprendizaje, de lo que sabe, de lo que comprende respecto a su acción pedagógica y didáctica, pues si el no aprende ¿cómo aprenderán sus alumnos? En este sentido, la formación inicial no es tan importante como sí lo es la experiencia: “El docente realiza un verdadero aprendizaje didáctico en el mismo proceso de trabajo y los agentes educadores son, probablemente, los docentes más antiguos y con más experiencia [...] Sería muy importante, para una sociología del rol docente, poder seguir la evolución “pedagógica” de los nuevos docentes en el marco de un desempeño profesional que se caracteriza por la ausencia de formación científica sistemática, por la ausencia de conducción y asesoramiento pedagógico orgánico y por la pobreza de medios materiales y de

estímulos para el desempeño en áreas críticas” (Tedesco & Parra, 1981, p. 24). Mas adelante, aquel interés por el aprendizaje y el conocimiento pedagógico y didáctico del maestro dará lugar a lo que se nombra en la actualidad como Conocimiento profesional del profesor.

Otro asunto tiene que ver con la adopción de modelos de clasificación de docentes para examinar su estilo de enseñanza, promovidos inicialmente en EE.UU a mediados de los años 70, buscando asesorarlos para aumentar su efectividad, al mismo tiempo que complementar programas de formación y capacitación (Avalos, 1982, p. 34).

Reflexiones y análisis a cerca de la enseñanza la conciben como el acto más importante en la labor educativa, esta se lleva a cabo a través de la acción promoviendo el desarrollo del pensamiento y con ella la investigación (de Vélez, 1981, p 59):

“Se ha creado un mito alrededor de la palabra investigación o investigador, como si se tratara de una actividad exclusiva de un grupo privilegiado de espíritus [...] Pensar es investigar e investigar es pensar [...] toda investigación no es más que la REORGANIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA O LA INTERIORIZACIÓN DE LA ACCIÓN [...] No se puede enseñar a investigar, sino es haciendo investigación, como no se puede enseñar a pensar si no es pensando. El maestro que está aprendiendo continuamente de su misma enseñanza, está llevando a cabo una investigación auténtica”.

de Vélez, M. C. (1981) Notas sobre la investigación en educación. En: Revista Colombiana de Educación. I semestre. Nº 7. P. 62-63

Investigadores como Germán Vargas Guillén (1986) señalan que la enseñanza es “una intención real de afectar la conducta humana”, esta intención la vincula con la instrucción en la que se prevén formas de verificar el logro educativo y supone la existencia de un conocedor y un ignorante, un dominador y un dominado. Así mismo, en los documentos sobresale la relación de la enseñanza con la pedagogía, en la cual sin esta última la primera no podría explicarse:

“Optar, en cambio, por la pedagogía es asumir deliberadamente la construcción del conocimiento. La pedagogía es, ante todo, una relación entre sujetos que están comúnmente convocados por el saber. Por eso, puede hablarse de ella en dos direcciones fundamentales: En la primera hemos de entenderla como acto y en la segunda como actitud”.

Vargas Guillén, G (1986) De la enseñanza a la pedagogía. Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental. En: Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1986. II semestre. Nº 18. P. 63

El pedagogo es aquel que construye un discurso junto con los estudiantes y otros miembros de la comunidad con el ánimo de afectarlos, de “degustar la realidad mediante el conocimiento” (Vargas Guillén, 1986, p. 65). Según este autor, la idea de calidad y eficiencia de la educación deja a un lado la pedagogía para pensar de otra manera la enseñanza, despojando al maestro del poder de tomar la palabra sobre su realidad, haciéndolo dependiente del experto.

Otro elemento hallado en los documentos es la inclinación hacia la enseñanza de las ciencias, a través de preguntas como: ¿Cuál es ese conocimiento científico necesario para vivir en una sociedad moderna y qué debe convertirse en conocimiento de sentido común de nuestra población? ¿Cuál es el conocimiento

común actual de las ciencias en nuestra población adulta, en nuestros maestros, en nuestros niños? (Pantoja Velásquez, 1980, p. 158), subrayando la necesidad de investigar en la didáctica de las diferentes disciplinas, con el fin de mejorar su enseñanza⁵.

“Nuestra enseñanza actual de las ciencias, inclinada más hacia la transmisión de resultados científicos que hacia la formación de una verdadera actitud científica, obliga a la comunidad investigativa a dedicar su esfuerzo reflexivo sobre una educación en ciencias más abierta, más creativa, más ligada a los problemas y realidades de nuestra sociedad, más dispuesta a la innovación y al cambio como lo exige el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología. Esta situación y este posible y factible dominio de trabajo pusieron de presente una de las prioridades más grandes del país: La investigación orientada a sentar las bases y a generar modelos para una formación y capacitación de docentes capaces de hacer realidad esa nueva educación en ciencias [...]”

Pantoja Velásquez, A. (1980) La Enseñanza de las Ciencias. En: Revista Colombiana de Educación. N° 6. P. 160

La enseñanza como función de la docencia centra la formación en técnicas para el aprendizaje, situación que fue problematizada desde diferentes puntos de vista; la propuesta de rescatar la enseñanza desde la pedagogía haciendo del maestro un “investigador de su propia práctica” (Federici, et al., 1984, p. 82) permite vislumbrar una labor con múltiples posibilidades.

3.3.1 El saber del docente

A medida que se instalaba una noción de industrialización y con ella la necesidad de recurso humano “apropiado” para atender el sector productivo del país, la administración gubernamental requería, para alcanzar los objetivos de desarrollo, procedimientos cada vez más eficientes (económicamente). En el ámbito educativo, esta forma de operar se manifestó en reformas, que fueron construidas desde mediados de los años 60. La inquietud por el fracaso escolar y el objetivo de alfabetizar a la población, forjaron el interés por el conocimiento o saber propio de los maestros en Colombia.

Como el proyecto internacional del cual forma parte esta propuesta, tiene como objetivo último ver en qué medida y de qué manera el maestro contribuye al éxito o al fracaso de los niños en la escuela primaria, con las consecuencias que aparentemente tiene último en los índices y tasas de deserción que presentan las estadísticas educativas [...] Es evidente que toda la legislación escolar del país tiende a establecer los mecanismos pertinentes para alcanzar altas tasas de retención en la escuela primaria, puesto que el Estado tiene muy claro el valor social y económico de esta educación inicial para el progreso y desarrollo de la sociedad. [...] Nuestra anticipación hipotética aquí sostiene que, el maestro siente la necesidad de la permanencia de los niños en la escuela durante todo el ciclo escolar legalmente establecido, pero, aparentemente, no ha reflexionado sobre el papel que él tiene en la posible permanencia de sus alumnos, en la escuela; y en muchos casos desconoce la visión que los padres de los niños tienen sobre la funcionalidad y utilidad de los conocimientos escolares de primaria, puesto que el estado tiene muy claro el valor social y económico de esta educación inicial para el progreso y desarrollo de la sociedad.

Tezanos de Mañana, A. (1980) La escuela primaria en Colombia. En: Revista Colombiana de Educación. II semestre. N° 6. P. 138 -139

⁵ Para el año siguiente el Gobierno establecía el siguiente decreto respecto al tema: “[...] Que es interés del Gobierno Nacional, fomentar y estimular la producción de obras didácticas destinadas a mejorar el proceso educativo en las diferentes áreas del conocimiento [...] Que los valiosos aportes que puedan ofrecer los educadores colombianos a través de la producción de obras didácticas [...]” Decreto 1264 de 1981 por el cual se crea el Concurso Nacional de Obras Didácticas “Educador Colombiano”.

Examinar la situación de aprendizaje (por qué no aprenden los estudiantes) y generar aportes a una política de entrenamiento de maestros, hizo dirigir la atención hacia la labor del docente. El objetivo de reducir la deserción y expandir la educación se vio amenazado por el bajo rendimiento de los escolares, provocado por un lado, por el abandono prematuro de la escuela, y por otro, por deficiencias en las técnicas de enseñanza. Las preguntas que formulan los investigadores al respecto son: ¿cuál es el papel del maestro en contextos marginados? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Qué sucede en la escuela? (Tezanos de Mañana, 1980, p. 69)

Otro trabajo que hace parte de propuestas internacionales y demuestra el interés por saber qué hace el maestro y cómo lo hace, es la investigación titulada “La efectividad del maestro en los países del tercer mundo” de Beatrice Avalos (1982). La autora señala que la cuestión de “la efectividad del maestro se relaciona dramáticamente con el problema de las pocas oportunidades de los pobres frente a sistemas que los eliminarían eventualmente” (p. 27), además comenta que los maestros siguen pautas de acción tradicionales y poco reflexivas.

Dado que el maestro es visto como el centro de las preocupaciones en torno al éxito o fracaso del sistema educativo, existen estudios que lo ven desde la perspectiva del sujeto y no del objeto. Desde la corriente psicológica, se encuentra el trabajo de Gloria Calvo (1986) en el que se quiere demostrar que el docente tiene un saber que puede construir conocimiento educativo. Explica que “el saber del docente es un saber popular y cotidiano, producto de una época; en el cual confluyen determinadas teorías más que otras y refleja la orientación de las distintas facultades de donde proceden las maestras [...] originado de su propio quehacer” (Calvo, 1986, p. 123), saber que es necesario rescatar para integrarlo a programas de formación, y que además debe ser reconocido por el propio maestro para reflexionar con sentido crítico sobre su propia práctica. En otro estudio (Amaya & Unda, 1988), se ofrece un espacio para que el maestro se pronuncie sobre los temas que conoce por medio de su experiencia vivencial:

“[...] ya es tiempo de que el investigador vea en el saber docente (o del docente) una fuente viva, válida y llena de matices para profundizar en el conocimiento de la cotidianeidad de la escuela. Es preciso, de antemano, advertir una insuficiencia: la toma de la palabra por el maestro no puede venir de que alguien (llámese investigador, directivo, capacitador) le diga que hable; la verdadera voz del maestro será dicha cuando él pronuncie, cuando se entienda como el hacedor de la educación y protagonista del conocimiento pedagógico [...] No tenemos su voz auténtica, pero nos permite tener -en lo que han dicho- un punto de referencia para animar procesos donde tomen ellos efectivamente su papel protagónico”.

Amaya, G. & Unda, M. (1988) Hacia la comprensión de la escuela y sus vivencias. Proyecto de renovación pedagógica para la escuela primaria. Revista Colombiana de Educación. 1 semestre. Nº 19. P. 161

recuperando así una lectura subjetiva, porque como lo explican las autoras, desde el punto de vista objetivo algunos factores no adquieren el peso para gestar otras miradas y transformar acciones.

Sin embargo, el afán por no perder la pista las estrategias e innovaciones que se habían puesto en marcha en Europa y Estados Unidos en el ámbito educativo, se da la espalda a la naturaleza real del contexto educativo colombiano, al replicar la experiencia extranjera. A la vista de los investigadores y estudiosos de la materia la carencia de resultados que favorecieran la calidad de la educación radicó en la poca influencia de las investigaciones surgidas en el país en las decisiones del gobierno.

De esta manera, la preocupación por el saber y el conocimiento del maestro, adquirió mayor sentido al enmarcarse en una corriente investigativa conocida como conocimiento profesional del profesor que tuvo su origen especialmente en Estados Unidos a mediados de la década de los 70 y principios de los 80, cuyos aportes al campo educativo, especialmente en el tema de la enseñanza y la formación de maestros, han sido adoptados por investigadores españoles y latinoamericanos.

La enseñanza ocupó un lugar preponderante en las discusiones de reforma educativa en Estados Unidos, las cuales sugerían mayores exigencias en la formación del profesorado en términos de aprender hacer. Los investigadores entonces, centraron su atención en los tipos de conocimientos y destrezas necesarios para enseñar bien. De esta manera, la enseñanza se relacionó con el aprendizaje, la comprensión del conocimiento disciplinar por parte del profesor y el conocimiento didáctico de contenido que le permitiría reflexionar sobre sus propios aprendizajes y su enseñanza. En Colombia, actualmente se encuentran trabajando algunos grupos de investigación sobre esta línea, que ven en sus planteamientos posibilidades de transformación desde los programas de formación.

4. Discusión y Conclusiones

Un cuento oriental relata, que aparecen en un templo budista, el maestro y su aprendiz, este último deseoso por aprender sus enseñanzas para encontrar la sabiduría. El maestro lo invita a sentarse a tomar el té; llena la taza del aprendiz hasta que se derrama y dice: *“Estamos llenos de opiniones y especulaciones, para ver la luz de la sabiduría hay que vaciar la taza”*.

Para vaciar la taza, cuando se piensa en el ámbito educativo colombiano, es necesario interrogar, sospechar y pensar, para reescribir su historia y no quedarse con las opiniones y especulaciones; en un ejercicio de superar la información de la opinión. En ese sentido, el presente documento muestra los discursos, las nociones y las ideas que tuvieron lugar entre el periodo de 1980 a 1990. Examinando las investigaciones, reseñas e informes se encontró que este fue un periodo de múltiples tensiones: la crisis económica, la crisis social que emanaba de la marginalidad y el desplazamiento de las zonas rurales a las urbanas causado por la violencia, la falta de oportunidad y el fracaso de proyectos rurales,

la lucha por superar el analfabetismo, la industrialización en las ciudades y las reformas educativas son algunas de las fuerzas que dieron lugar al docente.

En el campo educativo, las decisiones administrativas gubernamentales insertaron un ideal de eficiencia en los procedimientos para mejorar la calidad. Precisamente, esa noción de eficiencia, fundamentada en técnicas de corte científico para producir resultados, demandó la intervención de la labor del maestro, para observar su enseñanza. Así, el maestro es “conocido”, a través de las técnicas investigativas en boga de la época; de él se habló, se opinó, se asesoró, se evaluó; despojándole de sus facultades como sujeto maestro, de su práctica pedagógica; reduciendo su acción al de ejecutor de estrategias, y su presencia a un elemento necesario en el engranaje de la maquinaria del desarrollo. Tanto así, que la idea de que el maestro pudiera ser un investigador parecía casi absurda:

“En el caso de la enseñanza de la metodología de la investigación al estudiante se le hace entrega del saber científico a través de un manual tradicional de metodología. Hay quienes proponen volver al docente un investigador de los problemas presentados en el aula, con el fin de que asuma una actitud más crítica, más dinámica. Finalmente, los participantes propusieron realizar otro Simposio el cual contribuya a esclarecer el área específica de la educación y la pedagogía [...]”
Arciniegas, M. E. (1980) Simposio Nacional sobre métodos de investigación en Educación. Revista Colombiana de Educación. II semestre. Nº 6. P. 149

Este sujeto es pensado como objeto de múltiples miradas. El ser maestro se desplaza para dar paso al docente, aquel que enseña con sujeción a normas y condiciones. El docente se remite a ser el mediador de un currículo, a enseñar desde la técnica atendiendo las decisiones de los expertos o políticas internacionales. Sin embargo, hay una pugna visible entre rescatar al maestro y mantener al docente. La presencia del Magisterio, el surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional y grupos de investigación como el de Historia de la Educación y la Pedagogía, mostraron otras posibilidades de ser maestro en Colombia.

Los documentos muestran muy poco el tema de la pedagogía y la didáctica, espacios propios del educador que permitirían la concienciación y análisis de su acción; de esta manera no se pondría en duda la capacidad investigativa del maestro, porque es inherente a su labor, a su actitud. Entre las líneas es evidente que el maestro no goza de un alto estatus; su crisis profesional empeora con la actitud de algunos de los integrantes del magisterio: arrogancia, desidia, falta de vocación, desconocimiento del otro, desinterés académico, entre otros aspectos, forja una imagen de una profesión no deseable.

Entender al sujeto maestro, en la década de los 80, tiene que ver con el poder de afectar las decisiones de las instituciones gubernamentales, ser presencia activa, académica e investigativa, mostrando las posibilidades de la organización sindical dentro de una clara formación política.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. España: Ediciones Paidós .
- Nietzsche, F. (2007). *Genealogía de la Moral*. Madrid, España: Biblioteca Nietzsche Alianza Editorial.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La Historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa.
- Zuluaga, O. L. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bushnell, D. (2012). *Colombia Una nación a pesar de sí misma*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Parra Sandoval, R. (1981). *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*. UNESCO - CEPAL - PNUD Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires: UNESCO.
- Popkewitz, T. F. (2003). *Historia Cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, España: Pomares.
- de Vélez, M. C. (1981). Notas sobre la investigación en educación. *Revista Colombiana de Educación* (7), 63.
- Vargas Guillén, G. (1986). De la enseñanza a la pedagogía. Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental. *Revista Colombiana de Educación* (18).
- Tedesco, J. C. (1981). Escuela y Marginalidad Urbana. *Revista Colombiana de Educación* (7).
- Pantoja Velásquez, A. (1980). La enseñanza de las ciencias . *Revista Colombiana de Educación* (6).
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M. C., Guerrero, B., y otros. (1984). Límites del cientificismo en Educación. *Revista Colombiana de Educación* (14).
- Avalos, B. (1982). La investigación sobre la efectividad del Maestro en los países del Tercer Mundo. *Revista Colombiana de Educación* (9).
- Tezanos de Mañana, A. (1980). La escuela primaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (6).
- Calvo, G. (1986). Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: el aula, el saber docente y la circulación de teorías. *Revista Colombiana de Educación* (18).
- Amaya, G., & Unda, M. d. (1988). Hacia la comprensión de la escuela y sus vivencias. Proyecto de renovación pedagógica para la escuela primaria. *Revista Colombiana de Educación* (19).

ANEXOS

Archivo consultado

AÑO	DATOS PROCEDENCIA DEL DOCUMENTO
1976	MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley 24 de 1976 (13 de septiembre). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de licenciados en ciencias de la educación, en sus diferentes especialidades. El Presidente de la República, ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN. El Ministro de Educación Nacional, HERNANDO DURÁN DUSSAN.
1976	DIARIO OFICIAL 34495 Lunes de febrero de 1976 DECRETO NUMERO 088 DE 1976 (enero 22) por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de sus facultades constitucionales y legales, en especial de las extraordinarias que le confiere la Ley 28 de 1974, oída la Sala de Consulta y Servicio Civil del Consejo de Estado.
1977	DIARIO OFICIAL 34725, Miércoles 16 de febrero de 1977 DECRETO NÚMERO 0128 DE 1977 (enero 20) por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación
1977	DIARIO OFICIAL 34721, jueves 10 de febrero de 1977. LEY 8 DE 1977 (enero 21) por medi de la cual se aprueba el "Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe" hecho en México el 19 de julio de 1974.
1979	MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL LEY 8 DE 1979 (Enero 24) Por la cual se otorgan unas facultades extraordinarias para establecer la naturaleza, características y componentes del sistema de Educación Post –secundaria, se fijan requisitos para la creación y funcionamiento de Instituciones públicas y privadas de educación Post secundaria, para reorganizar la Universidad Nacional de Colombia y las demás Universidades e Institutos Oficiales de nivel post –secundario y para expedir las normas sobre Escalafón nacional para el Sector Docente y derogar unas normas.
1979	MINISTERIO DE EDUCACION DECRETO 2277 DE 1979 (Septiembre 14) ESTATUTO DOCENTE. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias que le confirió la ley 8ª de 1977, y oído el concepto de la comisión asesora prevista en el artículo 3 de dicha ley...
1980	DIARIO OFICIAL 35634 viernes 31 de octubre de 1980 DECRETO NUMERO 2762 DE 1980 (octubre 14) por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto extraordinario número 2277 de 1979 y se establece el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confieren los numerales 3 y 12 del artículo 120 de la Constitución Nacional,
1980	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1980. No 5. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Presentación
1980	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1980. No 5. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. La reforma universitaria colombiana de 1980 por Augusto Franco Arbeláez
1980	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1980. No 5. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Sociología de la Educación en Colombia por Gonzalo Cataño (ensayo)
1980	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1980. No 5. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Estudios sociales sobre el maestro colombiano por Rodrigo Parra Sandoval (ensayo)
1980	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1980. No 5. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Una revisión crítica de investigaciones hechas en Colombia sobre educación y Economía por

	Bernardo Kugler Wagenberg (ensayo)
1980	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1980. No 6 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 3. Polémicas: Problemas del método y de la enseñanza de la metodología por Clemencia Chiappe (polémicas)
1980	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1980. No 6 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 3. Reseñas: La escuela primaria en Colombia por Aracelli de Tezanos de Mañana. Bogotá enero 19 de 1981 (Reseñas)
1980	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1980. No 6 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 3. Reseñas: La Imagen del maestro rural por Rodrigo Parra
1980	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1980. No 6 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 3. Noticias: Simposio Nacional sobre metodos de investigación en Educación por Maria Emilia Arciniegas
1980	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1980. No 6 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 3. Noticias: Evaluación del primer encuentro nacional sobre innovaciones educativas Medellín noviembre 5-8 de 1980 por Enrique E. Bautista
1980	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1980. No 6 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 3. Noticias: La Enseñanza de las Ciencias por Alvaro Pantoja Velásquez
1981	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1981 No 7 . Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Presentación
1981	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1981 No 7 . Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Ensayos: Escuela y Marginalidad Urbana. Juan Carlos Tedesco, Rodrigo Parra S.
1981	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1981 No 7 . Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Ensayos: Etapas del desarrollo educativo por Frank H. Bowles
1981	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1981 No 7 . Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Ensayos: Notas sobre la investigación en educación por Maria Cristina de Vélez
1981	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1981 No 8 . Ejemplar 3 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Presentación
1981	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1981 No 8 . Ejemplar 3 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Ensayos: Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina por Ricardo Carciofi
1981	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1981 No 8 . Ejemplar 3 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Ensayos: La Escuela Primaria: Una perspectiva Etnográfica por Araceli de Tezanos de Mañana
1981	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1981 No 8 . Ejemplar 3 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Polémicas: Costo escolar y mejoramiento cualitativo de la Educación por Alba Paulsen de Cárdenas
1981	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1981 No 8 . Ejemplar 3 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Polémicas: Problemas administrativos y presupustales de la educación primaria oficial por Rodrigo Losada Lora y Hernando Gómez Buendía
1981	DECRETO 1264 DE 1981 (mayo 15) por el cual se crea el Concurso Nacional de Obras Didácticas "Educador Colombiano" y se dictan otras disposiciones. El Presidente de la República de Colombia, en uso de sus facultades constitucionales y legales, y
1981	DIARIO OFICIAL 35799 Martes 14 de julio de 1981 DECRETO NUMERO 1528 DE 1981 (julio 13) por el cual se prorroga la Campaña Nacional de educación de Adultos "Simón Bolívar".
1981	DIARIO OFICIAL 35867 Miércoles 21 de octubre de 1981 DECRETO NUMERO 2669 DE 1981 (septiembre 24) por el cual se introduce algunas modificaciones al Decreto atribuciones que le confiere los numerales 3° y 12 del artículo 120 de la Constitución Política,

1982	DIARIO OFICIAL 35946, Martes 16 de febrero DECRETO NUMERO 0181 DE 1982 (enero 22) por el cual se reglamenta el programa de "Mapa Educativo" como sistema de planificación y administración de la educación en Colombia y se dictan otras disposiciones. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confieren los artículo 41 y 120, numerales 3º y 12 de la Constitución Política,
1982	DIARIO OFICIAL 35943, Jueves 11 de febrero de 1982 DECRETO NÚMERO 0176 DE 1982 (enero 22) por el cual se adoptan normas relacionadas con nombramientos docentes de la educación preescolar, básica y media vocacional en capitales y de departamentos y ciudades de más de cien mil habitantes y se dicten otras disposiciones
1982	DIARIO OFICIAL 35943 – Bogotá D. E., jueves 11 de febrero DECRETO NUMERO 0178 DE 1982 (enero 22) por el cual se dicta una disposición sobre tiempo de servicio de funcionarios de los Centros Experimentales Pilotos para ascenso en el Escalafón Docente.
1982	DIARIO OFICIAL 36049Bogotá, D.E. miércoles 21 de julio de 1982 DECRETO NUMERO 1839 BIS DE 1982 (junio 22) por el cual se establece el "Plan de Fomento Educativo para Areas Rurales y Centros Menores de Población.
1982	DIARIO OFICIAL 36076Bogotá, D.E. viernes 27 de agosto de 1982 DECRETO NUMERO 2281 DE 1982 (agosto 2) por el cual se reglamenta el dos por ciento (2%) que deben destinar las instituciones de educación superior de sus ingresos corrientes, para el fomento y desarrollo de la investigación.
1982	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1982. No 9. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 2. Presentación por Clemencia Chiappe Directora
1982	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1982. No 9. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 2. Marco de Referencia para el estado Universidad-empresa en América Latina por Jorge Vivas Reyna
1982	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1982. No 9. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 2. La Investigación sobre la Efectividad del Maestro en los Países del Tercer Mundo por Beatice Avalos.
1982	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1982. No 10. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 3. Presentación por Marina Camargo Abello Directora (E)
1982	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1982. No 10. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 3. Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia por Rodrigo Parra y Leonor Zubieta
1982	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1982. No 10. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 3. Etnografía y Política Educativa por Leonor Zubieta
1982	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1982. No 10. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 3. El papel de la educación secundaria en el mercado de trabajo por Bernardo Kugler u Martha I. de Gómez
1983	DIARIO OFICIAL 36288Bogotá, D.E. miércoles 6 de julio de 1983 DECRETO NUMERO 1633 DE 1983 (junio 13) por el cual se establece el Plan Nacional de Alfabetización Participativa.
1983	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1983. No 11. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 3. Presentación por Guillermo Torres Director
1983	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1983. No 11. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 3. Ensayo: Los maestros oficiales de primaria frente al mundo político por Rodrigo Losada Lora
1983	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1983. No 12. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 2. Presentación por Guillermo Torres. Director

1983	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1983. No 12. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 2. La escuela: relato de un proceso de construcción teórica por Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta
1983	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1983. No 12. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 2. Polémicas: Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del fondo de capacitación popular por Milciades Viscaíno, Julio Ernesto Díaz
1983	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1983. No 12. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ej: 2. Reseñas
1984	DIARIO OFICIAL 36747 lunes 17 de septiembre de 1984 LEY 17 DE 1984 (septiembre 7) por la cual se reconoce la Academia Colombiana de Educación como cuerpo consultivo del Gobierno Nacional.
1984	DIARIO OFICIAL 36615 viernes 18 de mayo de 1984 DECRETO NUMERO 1002 DE 1984 (abril 24) por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.
1984	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1984. No 13. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Editorial: Encrucijada para la Educación por María Crsitina de Ferro. Directora
1984	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1984. No 13. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina por Dermeval Saviani
1984	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1984. No 13. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Educación permanente y cambio social por Margarita Peña Borrero
1984	DIARIO OFICIAL 36747 lunes 17 de septiembre de 1984. LEY 17 DE 1984. (septiembre 7) por la cual se reconoce la Academia Colombiana de Educación como cuerpo consultivo del Gobierno Nacional. El Congreso de Colombia, DECRETA
1984	DIARIO OFICIAL 36801 viernes 30 de noviembre de 1984 DECRETO NUMERO 2647 DE 1984 (octubre 24) por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confiere el numeral 12 del artículo 120 de la Constitución Política
1984	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1984. No 14 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Presentación
1984	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1984. No 14 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Fines de la Educación en el Futuro por Dr. Luis Enrique Orozco Silva
1984	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1984. No 14 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Límites del Cientificismo en Educación por Carlo Fererici, Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, María Clemencia Castro, Berenice Guerrero, Carlos Augusto Hernández
1985	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1985. No 15 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Presentación por Pedro a Pinilla
1985	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1985. No 15 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Hacia una teoría del discurso pedagógico por Basil Bernstein, Mario Díaz
1985	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1985. No 16 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Presentación por Gloria Socorro Calvo
1985	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1985. No 16 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Límites de la crítica al cientificismo en la Educación (continuación de un diálogo con el "Grupo Federici") por Carlos E. Vasco U.
1985	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1985. No 16 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. El maestro y la calidad de la educación. Una experiencia de lectura por Leonor Zubieta y Olga Lucía González

1986	DIARIO OFICIAL NÚMERO 37579 jueves 7 de agosto de 1986 DECRETO NUMERO 2480 DE 1986 (julio 31) por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto extraordinario 2277 de 1979. El Presidente de la república de Colombia, en uso de las facultades que le confieren los ordinales 3° y 12 del artículo 120 de la Constitución Política,
1986	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 1986. No 17 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 2. teorías de la reproducción y al resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico
1986	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1986. No 18 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 2. LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA por Juan Carlos Tedesco
1986	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1986. No 18 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 2. DE LA ENSEÑANZA A LA PEDAGOGIA Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental* por Germán Vargas Guillén
1986	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1986. No 18 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 2. TRES FUENTES PARA LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO PSICOLOGICO: EL AULA, EL SABER DOCENTE Y LA CIRCULACION DE TEORÍAS* por Gloria Calvo
1986	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1986. No 18 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 2. CRISIS DE LA EDUCACION E INVESTIGACION EN EPOCA DE CRISIS Jorge González Rojas
1986	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 1986. No 18 CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ejemplar 2. GLOSAS A UN TRABAJO DE INVESTIGACION HISTORICO-PEDAGOGICA por Cesar A. Vera Gil
1986	Diario Oficial año CXXIV No. 37.989 lunes 3 de agosto de 1987 DECRETO NUMERO 1469 DE 1987 (agosto 3) Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decretoley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria.
1988	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 19 I semestre 1988. Ejemplar 2. Ensayo LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN COLOMBIA de Eduardo Vélez Bustillo
1988	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 19 I semestre 1988. Ejemplar 2. Informes INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN EN AMERICA LATINA por Benjamín Álvarez.
1988	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 19 I semestre 1988. Ejemplar 2. Informes NOTICIA SOBRE EL ESTADO DE LA DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA DURANTE EL PERIODO DE 1980-1986 por Gonzálo Alberto Rivera Martínez.
1988	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 19 I semestre 1988. Ejemplar 2. Informes EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN LOS PAISES EN DESARROLLO OPCIONES DE POLÍTICA por George Psacharopoulos
1988	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 19 I semestre 1988. Ejemplar 2. Reseñas MAESTROS, ARTESANOS, INTELECTUALES de Aracelli de Tezanos (Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo CIID, 1987, 211 p)
1988	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 19 I semestre 1988. Ejemplar 2. Reseñas HACIA LA COMPRESIÓN DE LA ESCUELA Y SUS VIVENCIAS PROYECTO DE Renovación Pedagógica para la Escuela Primaria de Gladys Amaya R., María del Pilar Unda B., Germán Vargas G. - Director de Tesis-
1989	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-

	Revista Colombiana de Educación No 20 II semestre 1989. EDUCACION Y ESTRATIFICACION SOCIAL: nueva mirada a un viejo problema por Ángel H. Facundo-Díaz
1989	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 20 II semestre 1989. DETERMINANTES DE CLASE EN EL SISTEMA EDUCATIVO Rafael Ávila Penagos
1990	DIARIO OFICIAL NÚMERO 39444 jueves 28 de junio de 1990 DECRETO NUMERO 1348 DE 1990 (junio 27) por el cual se crea el Sistema Especial de Formación de Maestros y se dictan otras disposiciones.
1990	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 21 I semestre de 1990 Ejemplar 2. Artículo LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA DÉCADA DEL 80: UN ESFUERZO CUALITATIVO por Martha Cecilia Herrera C.
1990	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Centro de Investigaciones Ciup-Revista Colombiana de Educación No 21 I semestre de 1990 Ejemplar 2. Informe de Investigación Microcentros y formación docente (Un estudio exploratorio en el Departamento del Huila) por Cesar A. Vera Gil, Francisco Parra Sandoval
1992	Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. N° 3, ej: 2. Informe de Discusión. La Reforma de la Universidad-El punto de vista de la Facultad de Educación sobre la reestructuración de la U.P.N. Este borrador se redactó sobre documentos de base producidos en los Departamentos y Programas de la Facultad de Educación.
1992	Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. N° 3, ej: 2. Informe de Discusión. La Reforma de la Universidad-El punto de vista de la Facultad de Educación sobre la reestructuración de la U.P.N. Este borrador se redactó sobre documentos de base producidos en los Departamentos y Programas de la Facultad de Educación.
2004	Revista Colombiana de Educación. Segundo semestre de 2004. No 47. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. Por Beatrice Ávalos Davidson
2004	Revista Colombiana de Educación. Segundo semestre de 2004. No 47. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y acción política. Por María Cristina Martínez Pineda
2005	Revista Colombiana de Educación. Segundo semestre de 2005. No 49. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Práctica Investigativa. Desarrollo metodológico de un proyecto sobre necesidades de formación de docentes. Por: Marina Camargo Abello
2005	Revista Colombiana de Educación. Segundo semestre de 2005. No 49. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Práctica Investigativa. Desarrollo metodológico de un proyecto sobre necesidades de formación de docentes. Por: Marina Camargo Abello
2008	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 2008. Educación e Inclusión. No 54 enero-junio de 2008. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia. Formación de Profesorado en Educación Especial, inclusión Educativa y dispositivos de formación en Colombia por Alexander Yarza de los Ríos.
2008	Revista Colombiana de Educación. II semestre de 2008. Violencia Escolar. No 55 Segundo semestre de 2008. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. Por Jakeline Duarte Duarte y Juan Carlos Jurado Jurado
2009	Revista Colombiana de Educación. I semestre de 2009. Educación en Ciencias. No 56. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Procesos formativos que favorecen la construcción del conocimiento profesional del profesor en futuros docentes de Biología. Por: Edgar Orlay Valbuena Ussa, Alice Marcela Gutierrez Pérez, Mónica Alexandra Correa Sánchez, Elías Francisco Amórtegui Cedeño.

