

IDEP

240 años de profesión docente en Colombia

240 YEARS OF TEACHING PROFESSION IN COLOMBIA

240 ANOS DE PROFISSÃO DE PROFESSOR NA COLÔMBIA

Hernando Bayona-Rodríguez y Luz Adriana Urrego-Reyes

Hernando Bayona-Rodríguez¹

Luz Adriana Urrego-Reyes²

¹. Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes. Doctor en Economía, Universidad de los Andes; correo electrónico: h.bayona28@uniandes.edu.co

² Universidad de los Andes, Secretaría de Educación Distrital. Candidata al Doctorado en Educación, Universidad de los Andes. Magíster en Educación, Universidad de los Andes; correo electrónico: la.urrego10@uniandes.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

La presente investigación construye una narrativa sobre la profesión docente en Colombia, desde sus inicios, cuando quienes se dedicaban a la instrucción eran los ciudadanos que escasamente sabían leer y escribir, hasta la actualidad, momento en que el magisterio se consolida como fuerza académica y política. Para esto, se empleó un análisis documental que incluyó textos y normas acerca de la labor docente y sus condiciones de vida. La narrativa se organiza de manera cronológica en cinco períodos que responden, tanto a los acontecimientos que marcaron la historia del país, como a hechos que afectaron las condiciones de vida de los docentes.

Palabras clave:

Profesión docente, educación, prestigio docente, historia de la educación.

Abstract

The present research builds a narrative about the teaching profession in Colombia from its beginnings, when those who dedicate themselves to instruction were citizens who scarcely know how to read or write, until the present, moment in which the teaching consolidates as an academic and political force. For this, a documentary analysis was made, this includes texts and norms about teaching work and their living conditions. The narrative is organized chronologically in five periods that respond, both to events that mark the history of the country, as to happenings that affect the living conditions of teachers.

Keywords:

Teaching profession, education, teaching prestige, history of education.

Resumo

Esta pesquisa constrói uma narrativa sobre a profissão docente na Colômbia desde seus primórdios, quando aqueles que se dedicavam à educação eram os cidadãos que mal sabiam ler e escrever, até hoje, quando a profissão docente se consolida como uma força acadêmica e política. Para isso, foi utilizada uma análise documental que incluiu textos e normas sobre o trabalho dos professores e suas condições de vida. A narrativa é organizada cronologicamente em cinco períodos que respondem tanto aos eventos que marcaram a história do país quanto aos eventos que afetaram as condições de vida dos professores.

Palavras-chave:

Profissão docente, educação, prestígio docente, história da educação.



Introducción

A lo largo de su historia, Colombia ha experimentado grandes cambios que detonaron transformaciones en diferentes campos, especialmente en el social y el político. En esta historia no puede desconocerse el papel de la educación, particularmente frente al rol de los maestros. El presente documento busca sintetizar en un solo texto la evolución y consolidación de la profesión docente en el país. Hacer un recorrido por la historia de la docencia nacional desde los inicios de su configuración hasta la actualidad, convirtiéndose al tiempo en un homenaje a los maestros que día a día lo construyen.

La investigación empleó el análisis documental como método. Los documentos incluidos hacen referencia directa al quehacer del docente y a sus condiciones de vida y laborales. De esta manera, se seleccionaron y organizaron las fuentes cronológicamente y se estableció una división de cinco períodos marcados por los acontecimientos del país y los hitos de la profesión docente. La revisión documental permitió construir una narrativa sobre ella desde su conformación, cuando los requerimientos para ser instructor se limitaban al conocimiento de la lectura y la escritura –incluso con alguna dificultad– hasta la actualidad, cuando se consolida política y académicamente.

Metodología

La presente investigación busca consolidar en un solo texto la evolución en Colombia de la profesión docente; para ello, se empleó como metodología el análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Los criterios de inclusión de los documentos para este proceso hacen referencia directa al quehacer docente, así como a sus condiciones de vida y laborales, convirtiéndose en las principales categorías de análisis. Una vez seleccionados, los documentos se organizan de manera cronológica y se dividen en cinco momentos que registran acontecimientos relevantes para la historia del país, así como hechos que incidieron en las condiciones laborales del magisterio colombiano. Finalmente, se construye una narrativa teniendo en cuenta las categorías de análisis.

Primer Periodo 1776 – 1909

Durante esta etapa la educación pasó a ser administrada por el Virreinato del Nuevo Reino de Granada, con ello se buscó establecer un modelo de instrucción en las escuelas públicas elementales. La intención del virreinato fue romper el equilibrio entre el poder civil y el de la iglesia en el sistema educativo mediante la estatalización de la educación (Jaramillo, 1978); transformación inspirada en las reformas borbónicas que buscaban fortalecer los lazos entre Estado y habitantes del reino (Zuluaga, 2010).

Sin embargo, la capacidad del virreinato para ofrecer educación a toda la población se vio restringida debido a la falta de recursos. Esto, sumado a la imposibilidad de contar con el número suficiente de docentes, generó que los pagos fueran irregulares y que los padres de los estudiantes tuvieran que contribuir para cubrirlos. En ocasiones, los maestros debían hacer tediosas gestiones ante las autoridades para que se les pagara su sueldo de años atrás. Aunque la situación variaba entre regiones, era recurrente debido a que el pago a los maestros no era contemplado como algo regular (MEN, 2010).

La precariedad de las primeras instituciones públicas se hacía evidente en la escasa cantidad de maestros para atender la población existente, su baja formación y preparación y los pocos recursos con que contaban los estudiantes para realizar sus deberes. Este incipiente sistema se extendería hasta la emergencia de la República, donde los primeros gobiernos independentistas intentarían modernizar las instituciones educativas, no sin tropiezos y tensiones políticas (Jaramillo, 1978).

Los maestros públicos de primeras letras ostentaban la capacidad para enseñar a leer, escribir y contar, actividades consideradas como oficio; sin embargo, aunque versados en la doctrina cristiana, escasamente sabían leer y escribir (IDEP, 2012). Al respecto, el Folio 190 de 1804, titulado *Los Llanos: Gobernador solicita justicia para la ciudad*, señala que una persona de quien no obtenemos el nombre: “[...] se ha dedicado a la enseñanza como oficio [...]. Es un hombre inteligente, apenas ha sabido leer, pero con poquísima habilidad para escribir”. El mismo documento evidencia otra característica de la educación colonial que, si bien se refiere al mismo profesor, engloba todo un rasgo de la época: La división racial; señalando que: “Sin duda no se halla entre criollos un vecino que sepa contar” (Archivo General de la Nación, 1890).

Inicialmente, el oficio de enseñar se ejercía libremente y luego se fueron ejerciendo mayores controles y vigilancia (IDEP, 2012). Hacia el final de la Colonia fue posible distinguir cinco clases de sujetos dedicados a la enseñanza: Los catedráticos, que se desempeñaban en los colegios mayores; los religiosos de Orden,

que laboraban como preceptores en la escuela pía (instituciones dirigidas a las comunidades más pobres, anexas a los colegios mayores); los bachilleres o ayos de pupilo quienes, en realidad, eran estudiantes que habían aprobado su segundo año de educación superior; los maestros pensionarios, quienes acogían en su casa un número de niños que pagaban su respectiva pensión; y el maestro público de primeras letras.

Durante el siglo XVIII la elección del maestro estaba supeditada a la bendición de un sacerdote que acreditaba su virtuosidad, luego, en concurso, se seleccionaba una terna de la cual se elegía a la persona con los mejores puntajes. Durante este período ser maestro público no implicaba ser empleado del Estado, pues el salario y mantenimiento de los profesores correspondían a quienes asistían a las instituciones. Solo hasta finales del siglo XIX fueron asignados al tesoro público.

No es sino hasta el siglo XIX, para el período de Independencia, que se retorna al debate de la trascendencia del rol docente. En ese momento surge la idea de la instrucción pública, a la cual se le otorga el deber de plasmar el nuevo rostro de la nacionalidad, desligándose así de las fuerzas de la Colonia. La instrucción pública se concibió con la idea de hacer libres a los ciudadanos; desde ese momento, los maestros comenzaron a ser reconocidos como actores centrales para la consolidación del proyecto de nación (Echeverry, 1989; Castro y Noguera, 1999).

Quienes ejercían como maestros dependerían entonces de las necesidades políticas del país. Durante la segunda mitad del siglo XIX Ospina promovió una reforma educativa que permitió emplear a estudiantes mayores y avanzados para instruir a un gran número de alumnos -método lancasteriano-, que resultaba apropiada para algunas regiones del país donde no se podían financiar escuelas de primeras letras (Jaramillo, 1978). En este siglo la educación soportó la influencia del Estado, atravesando distintas reformas que respondían al dominio político del momento. Así se establece que se enseñaría a los niños lectura, escritura, aritmética, los dogmas de la moral cristiana y los deberes y derechos del hombre en sociedad, además del ejercicio militar los días de fiesta y los jueves en la tarde.

La reforma educativa de 1870 estableció elementos sobre la formación del docente y el ingreso por concurso para ejercer el oficio; además, abarcó otros aspectos educativos, tales como la construcción de edificaciones escolares y la formulación de una adecuada concepción pedagógica (Jaramillo, 1978). Esta reforma declaró a la escuela pública como obligatoria, gratuita y religiosamente neutral, además de reivindicar la función docente,

al entenderla como una de las formas en que el Estado manifiesta su soberanía.

Para este momento llegan tres misiones alemanas que influyen de manera importante en la profesión docente; en ellas se promueve la necesidad de una educación formal de los docentes, inicialmente con las escuelas normales, primeras instituciones pensadas para su profesionalización. Además, allí se impulsó la formación de la mujer en grados de bachillerato, lo cual le abrió la posibilidad de ser incluida como maestra, y se instauró la necesidad de crear una escuela universitaria de maestros (Angulo, 2007).

Segundo Período: 1913 -1952

La transición hacia el segundo período está marcada por eventos determinantes, no solo desde su importancia para reconstruir la historia económica del país, sino desde su lugar para también caracterizar el desarrollo del sistema educativo. La fase de la hegemonía conservadora tiene una fuerte influencia de la iglesia católica; en ella se centraliza la administración e inspección escolar nacional mediante la Ley 39 de 1903 (Congreso de Colombia, 1903), determinante para el desarrollo de las normales, las cuales, aunque se orientaban a la formación docente, se caracterizaron por ser altamente confesionales, orientarse al logro de la disciplina y entendían la pedagogía como el seguimiento de ciertos patrones de conducta; gracias a la ley, para 1910 las normales habían alcanzado mayor fuerza, siendo reconocido su rol en la formación de los maestros del país (Quiceno, Saénz y Vahos, 2004).

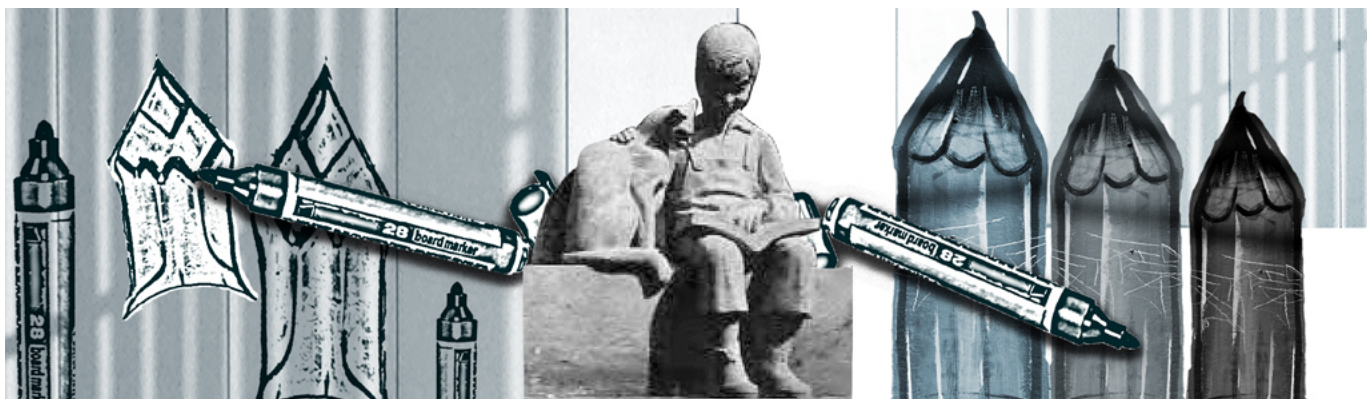
Durante este período el significado del maestro se vio altamente influenciado por la aparición de nuevas instituciones como el Gimnasio Moderno en Bogotá, liderado por Agustín Nieto Caballero; institución que se diferenció por tener profesores y

directivos universitarios, lo cual hizo que el colegio se convirtiera en un laboratorio y en un lugar de experiencia pedagógica, de ahí el lema de "Educar antes que instruir" (Zuluaga y Ossensbach, 2004); una nueva visión de los maestros que se caracteriza por elevar la labor docente, pasando de la exclusiva instrucción de materias hacia la búsqueda de la formación del individuo y del ciudadano.

No parecerá impertinente en estos momentos instituir, una vez más, sobre la necesidad de dar educación, y no solo instrucción, al pueblo [...] Esa bárbara jornada nos da la razón a quienes a lo largo de muchos años hemos venido sosteniendo que para levantar al pueblo a la altura de sus responsabilidades ciudadanas tenemos que "formarlos" y no simplemente "informarlos" (Nieto, 1963, p. 13).

La invitación de educar y no solo instruir lleva implícita la revaloración del rol docente, no solo en lo pedagógico, sino en lo social. A diferencia de la educación conservadora en la cual el maestro no contaba con un valor ni le era reconocido un saber (Jaramillo, 1978), la postura de Nieto Caballero no solo buscó reconocer su saber pedagógico, sino su rol en la conformación de la sociedad. Los cambios que produjo el liberalismo frente a los maestros y la educación no se limitaron solo a vincular profesores capacitados (universitarios), como plantean Quiceno, *et al.* (2004), sino que llegaron para valorar al maestro como figura relevante en la estructura social, pasando, de ser un actor que recibía órdenes y directrices del clero o el gobierno, a ser una figura política y un agente constructor del futuro del país.

La legislación en esta época expresó un marcado interés por contar con maestros de las más amplias calidades, enfatizando en la conducta social, moral e incluso en su estado físico (Congreso de la República, 1904). A su vez, en este período se hizo énfasis en que el ingreso a la carrera docente se diera por concurso; sin



embargo, en la práctica, lo válido seguían siendo las cartas políticas de recomendación, que eran verificadas durante las entrevistas a los nuevos docentes.

En 1917, con la creación del Instituto Pedagógico Nacional se reafirma la necesidad de la formación de los maestros; así, se habla de la necesidad de su educación en “ciencias pedagógicas” como requisito para ser aptos en la enseñanza y la didáctica. Para 1927 las normales, de la mano de Julius Siber, sufrían cambios fundamentales; la pedagogía, en tanto ciencia respaldada en el saber filosófico, se constituiría en saber esencial para la formación de los maestros (Quiceno, *et al.*, 2004).

La reforma educativa puesta en marcha en los años treinta concuerda con una etapa propia de la República Liberal (1930 a 1946), que asume la educación como problema de orden nacional, sujeto de atención y debate, altamente influenciado por las dinámicas sociales, nacionales e internacionales, que orientarían sus reformas teóricas y posibilidades prácticas (Herrera, 1993). Además, como expresa Ghotme (2013), se convertiría en la máxima expresión del nacionalismo, a través de la prohibición de la enseñanza de la historia por docentes extranjeros, consagrada en 1930.

A pesar de los grandes esfuerzos del Estado por consolidar un sistema educativo fuerte, la situación de las escuelas públicas durante esta época permaneció muy cercana a la de dos décadas atrás: Maestros mal pagados y con poca capacitación, reducidos a la vida aldeana y dislocados de la vida nacional; escuelas mal equipadas; estudiantes desnutridos, enfermos y con una herencia cultural asaltada por los vicios y el alcoholismo; analfabetismo, deserción y apego al ejercicio funcional de enseñar a leer y escribir (Ghotme, 2013).

Entre 1936 y 1938, se expide el Decreto considerado como primer estatuto docente, el cual incluía cuatro categorías de ascenso, descenso y suspensión, que dependían de los certificados de estudio, la experiencia y la evaluación sobre conocimientos pedagógicos y específicos (Herrera, 1993); adicionalmente, se crean las Juntas de Escalafón y, con los Decretos 1602 y 2263 de 1936, se materializa la consolidación de un escalafón nacional, mientras se reglamenta la primera evaluación a los maestros del país con el fin de determinar su ubicación en el mismo.

La desigualdad en la formación de los maestros entre zonas rurales y urbanas era grande. Mientras la mitad de los maestros urbanos era normalistas graduados, éstos solo llegaban al 6% en las zonas rurales (Helg, 1980, p. 13). En los últimos años de este segundo período, entre 1946 y 1953, momento de predominio conservador, resulta significativo que el oficio de maestro vuelve

a estar influenciado por la iglesia. Entre los diversos requisitos de admisión para ser parte del magisterio se exigía la partida de bautismo y el certificado de buena conducta que emitía el cura párroco a los futuros maestros (Quiceno, *et al.*, 2004).

Tercer período. 1952-1979

Desde el inicio de los cincuenta hasta los sesenta Colombia experimentó un importante crecimiento económico que permitió un fuerte desarrollo educativo; pero, a pesar del aumento en el número de instituciones y alumnos, comparado con el resto de la región el país seguía rezagado en cobertura y calidad. Las condiciones globales le impusieron la necesidad de promover la enseñanza técnica y profesional, lo cual condujo a la creación de entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en 1957, siguiendo las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Este tercer período se caracteriza por dar a la formación docente un papel más destacado y un posicionamiento de carácter profesional. Se dieron dos coyunturas importantes: En primer lugar, la creación de las universidades pedagógicas colombianas, que llevó a ver el conocimiento pedagógico como saber de nivel superior, inicia la conformación y consolidación de las facultades de educación y departamentos de pedagogía en universidades públicas y privadas; en segundo lugar, sucede la privatización y masificación de la educación.

En 1965, la formación de profesores, tanto en escuelas normales como en las instituciones de educación superior, estaba caracterizada por: la expansión cuantitativa y la privatización, que hizo que, además de las comunidades religiosas, interesadas tradicionalmente en formar este tipo de instituciones, entraran a participar también sectores privados motivados por la obtención de lucros económicos (Herrera, 2000, p. 19).

En los sesenta la misión alemana fue cardinal en la construcción del quehacer docente en el aula. No solo proveyó a los maestros de guías y recursos que les permitieran planificar de manera "correcta" la enseñanza, sino que el material aseguraba al Estado uniformidad en los contenidos y en las formas de impartirlos (Paez, 2016). También tomó fuerza la denominada tecnología educativa, lo cual llevó a promulgar el Decreto 080 de 1974, que buscó mejorar los estándares de calidad, resaltando la importancia del plan educativo en las tendencias modernas, conjugándolas con las necesidades del país y exigiendo a los docentes generar procesos educativos que no solo involucraran conocimiento, sino reflexión, ética y valores sociales (Herrera y Bayona, 2018).

El Estado desarrolló reformas diferenciadas para la educación rural e indígena y, en 1975, dio inicio al programa Escuela Nueva, el cual permite que un solo maestro se haga cargo de diferentes grados en una misma aula (Villar, 1996); lejos de la Escuela Nueva europea, la versión implementada en el país pone al docente en un lugar instrumental y ha sido ampliamente criticada por algunos académicos, sin que por ello deje ser apreciada por los maestros en las zonas más complejas del país, quienes, por su baja formación ven en este programa la única estrategia para formarse y desarrollarse profesionalmente (Herrera y Bayona, 2018).

Con la creación de facultades de educación se expandió el sistema educativo superior, formando licenciados y estableciendo el reconocimiento de títulos, y de la profesión, a partir de la definición de los lineamientos y criterios para su obtención. Los programas de formación de maestros fundamentaron sus enfoques curriculares, por un lado, hacia la formación de docentes de distintas disciplinas, llevando a la aparición de programas con áreas de especialización y, por otro, a licenciaturas puras, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber (UPN, UNESCO e IESALC, 2004).

Por su parte, el magisterio nacional inició un proceso de organización gremial con el establecimiento de sindicatos regionales que constituirán FECODE en 1959, aparición que incide, sin duda, en los procesos de reivindicación y fortalecimiento de la dignidad de la profesión docente (Soto, 2013). De la misma manera, inicia la planificación de lo que hoy se conoce como Ministerio de Educación, en el cual se reconoce al docente como componente del sistema; es a partir de este punto que se empieza a desarrollar, a nivel del sistema, la relación entre profesionalidad y formación académica universitaria del docente (UPN, UNESCO e IESALC, 2004).

Luego de los intentos por establecer un estatuto docente único, pues había salarios diferenciales por regiones y según la legislación local (Presidencia de la República, 1972a, 1972b, 1972c), por primera vez se decreta un estatuto y un escalafón unificado que incluye al sector oficial y no oficial. En 1979 se promulga, de manera concertada con FECODE, el Estatuto Nacional Docente, el cual establece:

El régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior, que se regirá por normas especiales (MEN, 1979, Decreto 2277, Art. 1).

El Decreto recalca que la labor docente debe ser ejercida solo con la posesión del título universitario o la inscripción en el escalafón nacional; esto marca una diferencia con el período anterior, en el cual se reconocía como docente a cualquiera que ejerciera la labor. Al tiempo, se establecieron normas que regulan la actividad y vinculación del magisterio colombiano. El estatuto oficializa cinco niveles de vinculación al servicio: Pre-escolar, básica-primaria, básica-secundaria, medio e intermedio y, como mínimo, para cada uno de ellos, los docentes deben demostrar un título de bachiller pedagógico (Soto, 2003).

Los títulos obtenidos, formación en servicio y años de servicio fueron instituidos como criterios para el ascenso en el escalafón nacional docente; ello permitirá ubicarse en uno de los 14 niveles, determinados especialmente por el tiempo de servicio y capacitación. Este período se caracteriza por la consolidación de la formación de maestros a partir del fortalecimiento de las instituciones que los forman, así como por la unión del magisterio y su afianzamiento como poder político y social, papel que tiene como clímax su participación en la configuración del estatuto docente y, así, en la solidificación de la profesión desde el marco regulatorio, pues se afianza el estatuto y el escalafón.

Cuarto período. 1979-1994

El Decreto 85 del 23 de enero de 1980 realizó algunas modificaciones al Decreto 2277 de 1979. Una de las más importantes establece que en las zonas rurales de difícil acceso, y zonas apartadas, podrá ser nombrado un docente para ejercer la profesión si cumple como mínimo con un título de bachiller en cualquier modalidad. Además plantea que para las comunidades indígenas podrá ser nombrada una persona bilingüe sin los requerimientos establecidos en el Decreto 2277.

En cuanto a la última vinculación, las personas nombradas tienen un plazo máximo de tres años para inscribirse en el escalafón docente y conseguir su título en programas regulares, lo cual tiene fuertes implicaciones sobre el tipo de docentes que llega a las zonas más vulnerables. Esto se profundiza en 1981, cuando el Decreto 259 fijó las condiciones para el ingreso al escalafón nacional docente, dando la posibilidad de que profesionales con título distinto al de licenciado en educación se vinculen al escalafón.

La promulgación del Decreto 80 de 1980 y, más adelante, de la Ley 30 de 1992, permitió ampliar la oferta en programas de formación de educadores, quitando exclusividad a las facultades creadas hasta el momento. Esto incluyó las licenciaturas en las tendencias de oferta comercial de las universidades privadas, que ahora también podían ofertar: “La tendencia a la privatización se confundió con la tendencia a la comercialización, y los programas sufrieron un descenso en los niveles de exigencia y en la naturaleza misma de la academia que los atiende” (UPN, UNESCO e IESALC, 2004, p. 21).

Entre 1982 y 1986 se mantuvo la tendencia del MEN a la regulación de las diferentes áreas de la carrera docente. Así, se establecen las disposiciones para los nombramientos y traslados del personal docente y, por primera vez, se plantea como obligatorio el concurso para ingresar al cargo en el sector oficial, designando al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, hoy Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) para la elaboración de las respectivas pruebas de conocimiento (Soto, 2013). Antes de esto pocas entidades territoriales hacían concurso docente para ingreso a la carrera y los cargos de maestros estaban muy politizados.

En tal contexto, y entre el interés gubernamental por el control de la carrera docente y el saber pedagógico, aparece a principios de los años ochenta un movimiento docente sin precedentes.

Un movimiento de resistencia a la renovación curricular y a la estrategia de mejoramiento cualitativo impulsada por el gobierno colombiano [...] Es, tal vez, el intento más serio de reconstitución del movimiento magisterial desde un discurso fundado en un conocimiento sistemático del sistema educativo y la recuperación de la palabra del maestro, de su saber y protagonismo en la construcción de alternativas para la educación más allá del conflicto por el incentivo salarial (Martínez, 2004, p. 116).

El Movimiento Pedagógico surge en 1982 por la necesidad de dar al docente la “dignidad que le corresponde como orientador de la nueva sociedad” (Hernández, 2000, p. 7); en él convergen sindicatos, grupos de docentes y de académicos e investigadores, entre los cuales se destacan FECODE, el grupo Federici de la

Universidad Nacional, el de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica, la Universidad Nacional y el Movimiento de Educación Popular liderado por el CINEP.

Las razones que explican el surgimiento del Movimiento Pedagógico son diversas y están vinculadas a la influencia del entorno político y social, nacional e internacional de la época. Entre ellas se destacan la llegada del pensamiento marxista, el esfuerzo por dar estatus al maestro como intelectual y la resistencia frente a la tecnología educativa y la reforma curricular, que buscaba imponerse verticalmente desconociendo los contextos y el saber del maestro (UPN, UNESCO e IESALC, 2004; Herrera y Bayona, 2018).

El Movimiento Pedagógico lleva a una discusión nacional sobre la necesidad de profesionalizar el magisterio, así como de fortalecer los procesos de formación docentes y su participación en las decisiones relacionadas con el sistema educativo. Tal como señala Mejía (2000), uno de los hitos más importantes fue la participación e incidencia en las políticas públicas, que permitió a los docentes la oportunidad de discutir sobre temas educativos que, tradicionalmente, eran manejados solo por expertos del MEN.

El clímax del Movimiento Pedagógico, y el inicio de su desaparición, fue lo que se ha denominado la “constituyente educativa”; la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, estableció las normas generales para regular el tema en todo el territorio nacional, teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de cada población; toma como base los principios de la *Constitución Política*, específicamente el derecho de toda persona a la educación. En ella, el Movimiento Pedagógico logró que se reconociera el saber propio del maestro, el saber pedagógico, lo cual le permite, de manera autónoma, diseñar e implementar el currículo según las necesidades contextuales de su escuela (UPN, UNESCO e IESALC, 2004; Herrera y Bayona, 2018).

Entre 1979 y 1994 la consolidación de los programas de formación docente permitió una mayor profesionalización de la carrera; sin embargo, este hecho se ve manchado por la comercialización de los programas por parte de instituciones de baja calidad académica, que influyó en una oferta de profesionales de la educación mal preparados y afectó la percepción social del maestro. El Movimiento Pedagógico, que buscaba posicionar a los docentes como intelectuales, logró que su voz fuera tenida en cuenta en tanto expertos en educación, para decisiones que hasta ese momento eran exclusivas del MEN. Los maestros logran tener total autonomía en su aula, lo que genera un reto de autogestión que no será capitalizado por todos los docentes debido a la débil formación en algunas de las regiones más vulnerables del país.

Quinto período. 1995-2016

La Ley General de Educación generó las bases para los procesos de reestructuración de las escuelas normales, así como para el desarrollo de la acreditación de las facultades de educación, que se convierte en obligatoria para los programas de licenciatura. Así, la formación de maestros en este período tiene cambios importantes que responden a la creciente necesidad de identificar las características objetivas sobre la calidad.

La acreditación de programas permite identificar los aspectos ineludibles para garantizar una adecuada formación; en el caso particular de las Escuelas Normales Superiores [ENS], en el 2000 se les exige una acreditación institucional, que consiste en desarrollar procesos de evaluación en distintos niveles con el acompañamiento de pares expertos, para fortalecer aspectos como la práctica pedagógica, la organización y los actores institucionales; con ello, las 137 ENS-129 oficiales y 8 no oficiales- son reconocidas como entidades de formación de maestros de alta calidad (MEN, 2000). La reforma además establece que las ENS aumenten dos años de educación en su plan complementario de formación para los futuros maestros.

Por otro lado, el Artículo 222, del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, indica que el funcionamiento de todos los programas de educación debe pasar por una acreditación de alta calidad, una clara señal para fortalecer la formación inicial de los maestros que llevó al cierre de una gran cantidad de programas de educación que no cumplían con los estándares de calidad requeridos.

Ligado a ello, en 2002 se sanciona el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 (Presidencia de la República, 2002), que modifica la reglamentación sobre el ingreso al servicio, los nombramientos, situaciones de los funcionarios como encargos y provisionalidad, carreras, niveles de escalafón y la evaluación, entre otros. Los docentes pertenecientes al estatuto anterior mantienen su regulación en el Decreto 2277, aunque tienen la posibilidad de inscribirse en el nuevo escalafón. Este nuevo estatuto deja por fuera a los maestros del sector no oficial, con quienes, en su gran mayoría, se sigue usando el escalafón establecido por el Decreto 2277 para salarios y ascensos.

El nuevo estatuto docente se caracteriza por reconocer la formación de alto nivel, maestría y doctorado, y promover que profesionales no licenciados en educación se incorporen a la carrera, aspectos que no habían sido incluidos explícitamente en el escalafón anterior. Aquí se define a los docentes como los responsables de labores académicas con los estudiantes de las instituciones, otorgándoles además tareas administrativas más concretas.

[...] preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación (Presidencia de la República, 2002, Artículo 5).

Durante toda la historia nacional de la profesión docente se ha promovido el ingreso a la carrera por concurso y mérito, incluso varias entidades territoriales han hecho concursos docentes rigurosos desde los años 70s como, por ejemplo, Bogotá. Sin embargo, es a partir del Decreto 1278 que los concursos son obligatorios a nivel nacional. Por su parte, el ascenso y reubicación en el escalafón requiere aprobar una evaluación diagnóstico-formativa para identificar fortalezas y debilidades en el ejercicio de la práctica de aula, lo cual busca establecer rutas de formación más ajustadas a las necesidades docentes; la implementación ha sido ampliamente criticada. Finalmente, el nuevo escalafón reconoce salarios mayores al anterior, acercando a los maestros a una remuneración similar a la de otros profesionales.

Las últimas dos décadas se caracterizan por un mejoramiento de la profesión docente en aspectos como la formación y la remuneración, detonados por la creciente literatura que indica que el desarrollo de los países está mediado por la calidad educativa, la cual, a su vez, tiene como factor cardinal la calidad de sus maestros (Herrera y Bayona, 2018; Barber y Mourshed, 2008).

Por último, a pesar de las diferencias que llevaron a la disolución del Movimiento Pedagógico, muchos consideran que éste logró mantenerse durante varios años a través de diversas formas y

organizaciones que han terminado por impactar la actividad académica e intelectual del magisterio colombiano, así como el desarrollo de innovaciones y experiencias pedagógicas que han proliferado posteriormente (Acevedo, 2013; Herrera y Bayona, 2018). Así, experiencias como la Expedición Pedagógica permitieron:

[...] sacar a la escuela de los muros de concreto y [...] conocer las herramientas necesarias para ser maestro en contextos reales y disímiles. La misma idea de red pedagógica rescató el sentido de la autonomía que reclamaban los maestros como creadores de un saber pedagógico (Acevedo, 2013, p. 75).

Tal como se ha presentado a lo largo del presente texto, la profesión docente ha sufrido enormes transformaciones durante estos 240 años, fruto de procesos sociales, políticos e intelectuales. Ha pasado de ser un oficio a convertirse en una profesión ampliamente regulada y con un saber propio, el saber pedagógico. Aunque aún falta, el profesor de hoy tiene mayor formación que el de ayer. En la actualidad se está trabajando en diferentes escenarios para consolidar la labor docente a través de los procesos de dignificación laboral, social y, particularmente, del reconocimiento de su saber.



Referencias

- Acevedo, Á. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del Movimiento Pedagógico en Colombia. *Praxis & Saber*, 4(8), pp. 63-85. DOI <https://doi.org/10.19053/22160159.2652>
- Angulo, A. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras*, No. 1, pp. 1-27.
- Archivo General de la Nación. (1890). *Los Llanos: Gobernador solicita justicia para la ciudad*. Folio 190 de 1804. Bogotá: Archivo General de la Nación.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, No. 41, pp. 1-48. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/286211>
- Castro, J., y Noguera, C. (1999). La educación en la Sante Fe colonial. *Historia de la Educación en Bogotá* (pp. 19-32). Obtenido desde http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G_Tomol.pdf
- Congreso de Colombia. (1903). *Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública, 1903 §*. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Congreso de la República. (1904). *Decreto 491 de 1094*. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf
- Echeverry, J. A. (1989). *Santander y la instrucción pública: 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Científica General José María Córdova*, 11(11), pp. 273-289. Obtenido desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862013000100013&lang=pt DOI: <https://doi.org/10.21830/19006586.214>
- Helg, A. (1980). La Educación Primaria y Secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). (Proyectos y realizaciones). *Revista Colombiana de Educación*, No. 6. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5035>
- Hernández, C. A. (2000). El Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, No. 50, p. 7. Obtenido desde http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2000_El_Movimiento_Pedagogico.pdf
- Herrera, J., y Bayona, H. (2018). *21 Voces: Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930 - 1946. *Revista Colombiana de Educación*, No. 26. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5297>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2012). *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo I*. Bogotá: IDEP. Obtenido desde http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G_Tomol.pdf
- Jaramillo, J. (1978). El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea. *Manual de Historia de Colombia. Tomo III*. Bogotá: Planeta.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Mejía, M. R. (2000). El Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, No. 50, p. 9. Obtenido desde http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2000_El_Movimiento_Pedagogico.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1979). *Decreto 2277 de 1979. Diario Oficial 35374§*. Bogotá: MEN. Obtenido desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1216>
- MEN. (1980a). *Decreto 80. Enero 22 de 1980*. Bogotá: MEN. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf
- MEN. (1980b). *Decreto 85 de 1980*. Bogotá: MEN. Obtenido desde <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103058.html>
- MEN. (1981). *Decreto 259 de 1981*. Bogotá: MEN. DOI: <https://doi.org/10.1360/zd-2013-43-6-1064>
- MEN. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores. Documento Marco*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2010). *11 relatos para contar*. Bogotá: MEN.
- Nieto, A. (1963). Educar, no solo instruir. *Los maestros*. Bogotá: Gimnasio Moderno. Texto original de 1948.
- Paez, L. (2016). *El libro de texto escolar y la tercera misión pedagógica alemana. Aportes a los procesos de enseñanza desde el diseño editorial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido desde <http://www.bdigital.unal.edu.co/54556/1/leonardopaezvanegas.2016.pdf>
- Presidencia de la República. (1972). *Decreto 223 de 1972*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (1972). *Decreto 224 de 1972, 139, Lunes 13 de marzo§*. Bogotá: Presidencia de la República
- Presidencia de la República. (1972). *Decreto 641 de 1972, 139, 1972§*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (2002). *Decreto 1278 de 2002*. Bogotá: Presidencia de la República. DOI: <https://doi.org/- ISBN 978-92-75-32913-9>
- Quiceno, H., Saénz, J., y Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Soto, D. (2013). *Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-19941*, 15(21), pp. 229-262. Obtenido desde 10.9757/Rhela.21.07%5Cnhttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=95645310&lang=es&site=ehost-live
- Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO e IESALC. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: UPN, UNESCO, IESALC.
- Villar, R. (1996). El programa de Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 7, pp. 357-382. Obtenido desde [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5596-16014-1-PB\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5596-16014-1-PB(2).pdf)
- Zuluaga, O. L. (2010). La necesidad de las escuelas de primeras letras. *La educación en la Independencia. Colección Bicentenario*. Bogotá: Panamericana, pp. 24-25.
- Zuluaga, O., y Ossenbach, G. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, Siglo XX. Tomo II*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.