



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LA FIGURA DEL MAESTRO EN COLOMBIA  
(1985-1994)**

**INVESTIGADORA PRINCIPAL:**

**SUSANA RAMÍREZ SERNA**

**CO-INVESTIGADOR:**

**LUIS HORACIO AGUDELO OROZCO**

**INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS**

**MEDELLÍN**

**2019**



**Tabla de contenido**

<b>Resumen divulgativo</b>	<b>3</b>
<b>1. Referentes conceptuales</b>	<b>5</b>
1.1. Imaginario social:	5
1.2. El maestro en Colombia:	8
<b>2. Diseño metodológico</b>	<b>11</b>
<b>3. Resultados</b>	<b>14</b>
3.1. ¿Qué se dice sobre educación?	14
3.2. La cuestión docente	18
3.2.1. Condiciones laborales	19
3.2.2. Condiciones de saber	31
3.2.3. Maestro y violencia	36
<b>4. Consideraciones finales</b>	<b>40</b>
<b>5. Bibliografía</b>	<b>43</b>



### Resumen divulgativo

El maestro como sujeto de saberes y actor político, a lo largo de la historia en Colombia, se ha comprendido desde diferentes perspectivas de su quehacer, su función, su rol social y su profesionalización, todas direccionadas a la enseñanza de un conocimiento - teórico o práctico-específico, según las necesidades respectivas de la sociedad en un momento histórico dado. Los cambios que ha sufrido su figura se han dado de forma tal, que las preguntas por ¿quién es el maestro? y ¿cuál es su función?, se han generalizado desde diferentes campos del conocimiento.

La presente investigación tuvo como objetivo la descripción de los imaginarios sociales sobre la figura del maestro en Colombia a partir de la indagación por las condiciones de producción, tensiones y manifestaciones de los imaginarios sociales. El concepto de imaginario social, en palabras de José Cegarra, “constituye una “gramática”, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado” (Cegarra, 2012). Debido a la naturaleza de los imaginarios sociales, estos no pueden ser identificados de manera explícita, sino rastreados y reconstruidos a partir de sus manifestaciones en la producción cultural de un contexto específico.

Se trata, entonces, de una investigación de corte documental, anclada a un paradigma histórico-hermenéutico. Las estrategias metodológicas incluyen el rastreo, revisión y análisis de diversas fuentes bibliográficas, su descripción y reflexión bajo una mirada crítica, con el objetivo de analizar las condiciones, específicamente histórico-sociales, en las que se ha desplegado el oficio del maestro, su imagen en nuestro país y cómo esto influye en la construcción de los imaginarios sociales en torno a la figura del maestro. El archivo incluye documentos teóricos desde los diferentes campos de estudio que han abordado los problemas en torno al maestro y a los imaginarios sociales; además de la revisión de estudios anteriores análogos a nuestro objeto de investigación - en Colombia y en otras latitudes - que permiten orientar la indagación tanto metodológica como conceptualmente-. El archivo incluye, fundamentalmente, las publicaciones de El Tiempo entre 1985 y 1994, como superficies de expresión de los imaginarios y debido a la notoria influencia que tienen los medios de comunicación en la difusión de los mismos (Cegarra, 2012).



La investigación identificó cuatro ejes centrales que permiten describir los imaginarios sociales sobre la figura del maestro a partir del archivo construido, a saber: 1) Lo referente a los fines de la educación para la época en cuestión, 2) Las condiciones laborales del maestro, 3) Las condiciones de saber del maestro y 4) La relación entre el maestro y la violencia en Colombia. Lo encontrado en el archivo parecería sugerir la continuidad de algunas problemáticas relacionadas con el ejercicio magisterial que han sido rastreadas por otros investigadores desde los tiempos de la Colonia. Sin embargo, cabe la posibilidad de que esta sea un efecto de superficie causado por la prospección realizada respecto a sus límites y fuentes. Gracias a los aportes que ha hecho el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, entendemos que la historia de la educación, y la del maestro, dista de ser una tranquila transformación, y creemos que encontrar las posibles irrupciones, cesamientos y discontinuidades en el archivo, no sólo constituye una deuda respecto a la historia en nuestra cultura, sino que implica una mirada más cuidadosa y detallada del problema.

Por último, los resultados de la investigación brindan un panorama interesante acerca de cómo se dio el cambio en los fines de la educación en Colombia, referido previamente por otros autores. A su vez, brindan ulterior positividad a las hipótesis elaboradas por (Zuluaga & Echeverri, 2003) respecto al *enrarecimiento* de la pedagogía debido a la aparición de las Ciencias de la Educación, y especialmente, de la psicología educativa.

Los horizontes posibles de este primer ejercicio de reconocimiento y descripción de los imaginarios sociales sobre la figura del maestro en Colombia, son vastos. Sugerimos el enriquecimiento del diseño metodológico aquí utilizado, la exploración profunda de las implicaciones teórico-metodológicas del abordaje de los imaginarios sociales como concepto lente, y la consideración profunda y comprometida de un sinfín de relaciones y tensiones que complejizan la mirada sobre la figura del enseñante en nuestro país, su pasado y su presente.



### 1. Referentes conceptuales

#### 1.1. Imaginario social:

En los últimos años, los teóricos de la sociología han enfatizado en que el entramado social es imposible de identificar en su totalidad y complejidad, bajo el lente de las explicaciones inductivas del universalismo positivista; “urge que el discurso sobre lo social escuche con más atención al discurso de lo social, aunque la incoherencia de éste pueda molestar a las inteligencias rigurosas formadas en el racionalismo de las luces (...)” (Maffesoli, citado en Cegarra, 2012, p. 2). Así, se ha venido optando por enfoques más multidisciplinares que permitan acercamientos menos reduccionistas y más comprensivos de los fenómenos sociales y sus actores, generando con ello, herramientas de pensamiento como los imaginarios sociales. Dicho concepto se entiende en este proyecto como “un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada, construido intersubjetivamente e históricamente determinado”. (Cegarra, 2012, p. 3)

A continuación, para objeto de la presente propuesta, hablaremos de los elementos que lo conforman: lo imaginario y lo social. Antes bien, cabe señalar algunas distinciones, como lo que se entiende por “imaginación” e “imaginario”. La imaginación se comprende como una actividad mental que expresa a través de imágenes, representaciones de contenidos en la consciencia humana; en la medida en que todos la poseemos, es una facultad innata y subjetiva en el ser humano (Cegarra, 2012), que también participa de lo colectivo para obtener los contenidos de sus representaciones. Por tanto, Ugas (2007) señala que la imaginación es una capacidad que parte de la realidad social para imitarla o recrearla. Es, por consiguiente, una facultad representativa.

A diferencia de la imaginación, los imaginarios no son una facultad humana, sino un proceso cognitivo y emocional que procede a través de arquetipos “determinados por cada sociedad, que son en esencia esquemas de referencia, estructuran la experiencia social y engendran comportamientos” (De Cea-Naharro, 1995). Los imaginarios son por tanto, dispositivos de regulación externos a los sujetos que determinan qué entiende una sociedad y un contexto cultural cualesquiera por un objeto, idea o sujeto.



El imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e imágenes identitarias. (Ugas 2007: 49. Citado en Cegarra, 2012, p. 3)

En orden a lo anterior, los imaginarios devienen en elementos que ordenan y expresan el banco de recuerdos colectivos, convirtiéndolos en esencia en procesos y prácticas sociales. Ahora bien, entre sus principales atributos se encuentra que los imaginarios sociales, en primer lugar, no se eligen, sino que se padecen por encima de las experiencias vitales, dado que generalmente no conocemos aquello que son las manifestaciones sociales en sí mismas (Castoriadis, 1997), sino una hibridación o adecuación entre la realidad y nuestra percepción de ella. Esta particularidad determina también que los imaginarios sociales no dependan necesariamente de la experiencia de los sujetos en la sociedad, sino que ellos son la consecuencia de “un orden experiencial diferente y con una lógica propia” (Cegarra, 2012, p 5); es decir, en cuanto arquetipo, son el modo de ser de una esencia que no ha llegado todavía a la existencia en el mundo o que ha perdido la existencia (De Cea-Naharro, 1995). De ahí que no se corresponden completamente con lo real, y se expresen (existan) a través de lo simbólico.

En los imaginarios sociales, los símbolos se encuentran cargados de significaciones, que otorgan sentido y se caracterizan por funciones como: estructurar las representaciones del mundo en general, designar las finalidades de la acción humana y establecer los tipos de afectos característicos de cada sociedad (D'Agostino, 2014). Así por ejemplo: tronos, cetros, capas, unciones y demás símbolos que los reyes empleaban, evocaban a ese imaginario de poder, y por tanto los otros, en este caso los súbditos, a su vez asumían determinado comportamiento, actitud, mediando sus relaciones sociales en atención a ese imaginario.

Por último, el atributo central de los imaginarios sociales es su facultad creadora:

Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquica) de figuras / formas / imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de ello. (Castoriadis, 2007:12. Citado en Cegarra, 2012, pp. 9-10)



De Cea-Naharro (1995) presenta el siguiente ejemplo: el orden social que se estableció en Europa a partir de la segunda guerra mundial y que ha permanecido intacto hasta finales de los años ochenta, generó una serie de “imaginarios sociales” que permitieron la dominación en dos sistemas de orden social diferenciado: los países de democracia capitalista y los de socialismo real. En ese sentido, los imaginarios sociales son ante todo constructores de realidad social, y a un mismo tiempo, instrumentos y constructos de la misma.

Para hablar de imaginario social se tiene en cuenta la subjetividad misma que esta construcción contiene. Por ello la forma en la que se desarrolla una sociedad es un factor determinante para el imaginario social. Por ello es imposible hablar de dicho concepto sin aludir, necesariamente, a la cultura, comprendiéndola en un sentido amplio - y retomando una de sus conceptualizaciones primigenias - , como lo que brota del ser humano, vinculada con la perspectiva cultural de Clifford Geertz, que concibe la cultura como una “red o trama de sentidos con que le damos significado a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana” (Austin, 2000, p. 8).

Siguiendo a Geertz, entendemos la cultura como “un proceso (red, malla o entramado) de significados en un acto de comunicación, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados (la cultura en el interior de la mente) y un medio ambiente o contexto significativo (el ambiente cultural exterior de la mente, que se convierte en significativo para la cultura interior)” (Geertz, parafraseado en Austin, 2008, p. 11), donde el sentido es entendido “como un entramado de significados vividos y actuados dentro de una comunidad determinada” (Ibid, p. 12), al que habrá que añadir, por supuesto, las construcciones imaginarias a las que nos referimos, que también aparecen - con Maffesoli y su propuesta comprensiva de lo social- como elementos de análisis en este entramado simbólico y semántico, aún en las irregularidades epistemológicas, cognitivas y espacio-temporales que supone.

Ahora bien, el concepto de imaginario social resulta ser pensado generalmente en compañía de otro también muy empleado en los estudios de corte sociológico: el concepto de representación social. ¿En qué se diferencian? De acuerdo con Cegarra (2012) las representaciones sociales se forman en el individuo una vez que éste interacciona con su entorno social, lo cual le permite aprehender cognitivamente lo socialmente dado. Por tanto, sus condiciones de posibilidad están supeditadas a la



experiencia previa; su carácter colectivo o social depende del contexto cultural y la sociedad en la que está inmerso, pues esto determina que se dé (o no) una u otra experiencia particular. Es una dualidad subjetiva y social en tanto que implica la experienciación y vivencia del sujeto, y la interacción de sus facultades perceptivas con un mundo objetivo, pero que a su vez, está situada en un entramado social específico con el que el sujeto “negocia” - y somete a juicio - sus percepciones. Además, en la medida que implica una necesaria interacción con el mundo, las representaciones sociales sí son imágenes de las cosas (como no lo son, exactamente, los imaginarios).

De allí la principal potencia de los imaginarios sociales, no sólo como arquetipos, sino también como dispositivos creadores y determinadores de la realidad social, el entramado social, los esquemas valorativos, los actores sociales - con sus construcciones subjetivas e identitarias - y la cultura.

Las significaciones de los imaginarios sociales están cargados de asociaciones que revelan a la imaginación humana, su propia respuesta frente a la angustia a lo desconocido, asumiendo y generando los esquemas interpretativos derivados de aquellas imágenes “arquetipales” que se proyectan desde el inconsciente colectivo. El imaginario funciona así, como el conjunto de imágenes (**no imagen de**) interrelacionadas que constituyen el pensamiento social y colectivo. En otras palabras, el imaginario da sentido a la realidad socialmente compartida pero en términos antropológicos, es decir, desde lo esencialmente humano; de ahí que puedan sólo provenir de procesos cognitivos, como por ejemplo las ideologías.

Para Castoriadis, el imaginario social, o lo social instituyente, es creación de *significaciones imaginarias sociales y de las instituciones*, pues como institución es *presentificación* de significaciones tal como están instituidas. Mediante el análisis de la construcción de los imaginarios, encontramos la potencia y la posibilidad de develar no sólo las tensiones, sino quizás los dispositivos de dominación, control y persuasión que “crean” la figura del maestro en Colombia.

### **1.2. El maestro en Colombia:**

El maestro como sujeto de saberes y actor político, a lo largo de la historia en Colombia, se ha comprendido desde diferentes perspectivas de su quehacer, su función, su rol social y su



profesionalización, todas direccionadas a la enseñanza de un conocimiento - teórico o práctico-específico, según las necesidades respectivas de la sociedad en un momento histórico dado. Los cambios que ha sufrido su figura se han dado de forma tal, que las preguntas por ¿quién es el maestro? y ¿cuál es su función?, se han generalizado desde diferentes campos del conocimiento.

Ya no es posible definir al maestro por la relación triádica entre el saber, la escuela y la infancia (Martínez Boom, 2011) en que se gesta. Es necesario pensar su figura en función de las transformaciones que sugiere el desplazamiento de la escuela a otros contextos - fenómeno que introduce, por ejemplo, la expresión de *sociedad del aprendizaje* - y la reinención de las lógicas espacio-temporales en que tradicionalmente sucede el acto educativo; la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con una explosión de contenidos, dinámicas instructivas y educativas extraescolares - que resignifican por supuesto la relación con el conocimiento, además de la función del maestro como mediador entre el conocimiento y el aprendiz -; y la introducción del discurso de las infancias, en plural -como resultado de la recuperación de su historicidad y de los cambios que ha experimentado este grupo poblacional con las dinámicas de la contemporaneidad -, o del añadido al panorama educativo de la educación a/ para adultos.

Su gesta moderna comprendía una relación triádica entre el saber, la escuela y la infancia, ahora los vértices geométricos parecen borrarse y las tensiones implican nuevos órdenes que podemos ampliar como vectores abstractos: el orden de lo institucional, el orden del conocimiento y el orden antropológico, de su formación, de su deseo. (Martínez Boom, 2011, p. 129).

En términos epistemológicos y políticos, se ha identificado al maestro como un sujeto de saber de segundo orden, cuyo menosprecio derivó en las sucesivas luchas y reivindicaciones de los maestros para ser reconocidos. A partir de las necesidades de desarrollo del sistema, se racionaliza y tecnocratiza la educación, fenómeno que deriva en la concepción del maestro como *administrador del currículo* (Martínez Boom, 2011).

A lo largo de la historia, cambia su oficio debido a las necesidades políticas, dadas por una idea de “control social”, y se le asigna al maestro una tarea que parece relacionarse directamente con la vocación - legada de la figura colonial del maestro y de la concepción primigenia de “profesión” como un



asunto de fe, directamente relacionada con su etimología y con la matriz marcadamente monacal del surgimiento de la universidad en el medioevo. Martínez Boom (2011) afirma que “en ese periodo el maestro debió cumplir simultáneamente dos funciones: a) Ser modelo de virtudes y buen comportamiento; b) De su acción en la escuela se esperaba los mejores resultados para la formación de los valores nacionales.”. Por tanto, su tarea consistía en representar unos valores morales predeterminados, de los cuales, él era el principal modelo.

Se le entrega la gran responsabilidad de formar sujetos, inmersos en unos valores y quehaceres determinados pero su oficio seguía siendo comprendido como un saber de segundo orden. La paradoja es pues, que “mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo” (Martínez Boom, 2011). Hay una necesidad política de formación de sujetos. El maestro se convierte en “una herramienta”, en un dispositivo para el Estado, con el objetivo de cumplir a cabalidad dicha tarea, es decir, la transmisión y representación de los “ideales asépticos” predominantes para la época. No hay un reconocimiento oportuno de lo que implica su tarea hasta finales del siglo XX, momento en el cual se puede hablar del maestro profesionalizado: la enseñanza como profesión.

De esta forma, se le han encomendado tareas y su función se ha evaluado, a lo largo de la historia, en virtud de los intereses políticos del Estado y los cambios en el orden social establecido. La figura de maestro ha tomado muchas formas que han mutado según las circunstancias de su entorno. Es a partir de los cambios enunciados, la prensa como producto cultural e histórico y las investigaciones dadas, que pretendemos partir para responder a la pregunta por los imaginarios sociales del maestro, y teniendo en cuenta los grandes cambios desde 1985 hasta 1994, con la sanción de la Ley General de Educación de nuestro país (Ley 115/94); adoptando y problematizando comprensivamente, las diferentes interpretaciones y los significados que de éste se han construido y de qué forma han surgido, a través de un concepto sociológico como el de imaginarios sociales.

Como consecuencia de esta historia claramente discontinua, cabe precisar finalmente que el maestro al que nos referimos, es el enseñante, constituido por su oficio de enseñar, no necesariamente profesionalizado, pero sí socialmente legitimado para su ejercicio, por su saber, por su figura, por una comunidad, un documento público, etc. El contexto en el que esa práctica pedagógica es llevada a cabo,

es la educación formal en su conjunto (con las particularidades que implica la enseñanza en cada nivel). Con Martínez Boom, nos acogemos a la concepción de un maestro sin identidad y sin esencias, sujeto a las vicisitudes de la cultura, la política y la sociedad, que se transforma en función del lugar asignado a la educación, la escuela y la infancia, en cada contexto histórico, geográfico y cultural.

Queremos precisar también que la escogencia del término "maestro", es un genérico que agrupa cualquier otro término que aluda al enseñante al que nos referimos: profesor, docente, educador, formador, institutor, etc. Cabe aclarar que esta elección no responde a ninguna apuesta política o epistemológica, y que esta generalización no pretende invisibilizar las conocidas luchas por la reivindicación de la figura del maestro, en oposición al docente configurado a partir del discurso del desarrollo y la planeación educativa, y otras apuestas similares. Se trata más bien de un recurso metodológico acorde con el archivo que hemos escogido, en la medida en que tampoco éste, discrimina los términos referidos al sujeto de la enseñanza.

## **2. Diseño metodológico**

Este proyecto se adscribe a un paradigma de corte histórico-hermenéutico (Vasco, 1990; Herrera, 2010), puesto que, reconoce la realidad como el producto de la confluencia de fuerzas simbólicas, sociales y culturales, además de asumir la historia como lente, herramienta de pensamiento y componente inherente a la construcción y aproximación al conocimiento y a la reconstrucción de los fenómenos sociales, a partir de la (re) construcción de sus sentidos y significados. Ello implica un ejercicio de continua e inacabada develación, interpretación y exploración de los entramados simbólicos que en ellas se reúnen. Herrera (2010) dirá al respecto: “Desde el enfoque hermenéutico se asume que lo propio de los fenómenos sociales es una dimensión del significado, del sentido, a la cual no se accede empíricamente, sino que implica la reconstrucción histórica del modo en que un fenómeno social ha llegado a convertirse en un enunciado propicio para la indagación. La historicidad del significado de un fenómeno social (...) implica entonces que éste no se aborda como un dato puntual completamente constituido, sino en una especie de ejercicio de memoria y de reconstrucción histórica de las capas de sentido que se encuentran tras ese significado que se reconoce como contemporáneo. (...) Del mismo modo, la comprensión de un fenómeno social no se da de una vez y para siempre: éste se encuentra abierto siempre a nuevas posibles



comprensiones, de manera tal que el fenómeno, en tanto objeto de indagación, se hace indisoluble de la historia de las interpretaciones mediante las cuales ha sido abordado.” (Herrera, p. 56).

Como expresa Vasco (2010), “la historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un "todo-con-sentido". Ese todo-con-sentido es el que da la clave hermenéutica.” (p. 15).

Posee un enfoque cualitativo (Sampieri et. al, 2010) y reconoce las implicaciones en términos de recolección, análisis y sistematización de la información que esto presenta. No se pretende explicar un hecho social sino más bien, describir y comprender un fenómeno determinado - los imaginarios sociales sobre la figura del maestro - y sus procesos de construcción y producción, que involucran una multiplicidad de factores y condicionantes, fundamentalmente simbólicos, que emergen en el contacto y la lectura atenta y minuciosa del archivo.

Se trata de una investigación de corte documental. El archivo estará constituido principalmente por lo que ha sido denominado *literatura gris*:

(...) también llamada no convencional, semi-publicada, invisible, menor o informal, es cualquier tipo de documento que no se difunde por los canales ordinarios de publicación comercial, y que por tanto plantea problemas de acceso. Algunas características de la llamada literatura gris son: i) en el caso de documentos impresos son de producción limitada y tienen tiradas de pocos ejemplares; ii) no siguen necesariamente normas de las ediciones tradicionales como los libros y las revistas; iii) el contenido está dirigido a lectores especializados; y iv) no se ajusta a las normas de control bibliográfico (ISBN, ISSN, Índices de Impacto). (s.a. En síntesis. La Literatura Gris, 2011).

Para el caso particular de este primer ejercicio de indagación por los imaginarios sociales sobre la figura del maestro en Colombia, la literatura gris que hemos escogido, reúne los periódicos de la Casa Editorial El Tiempo, entre los años 1985 y 1994; esto, en razón de su importante difusión, circulación y penetración para la época, como narra el mismo periódico en un artículo del año 1985: “(...) por primera



vez en muchos años, EL TIEMPO no es solamente el periódico más leído en Colombia en general, y en Bogotá, sino que también domina en más ciudades de lunes a sábado, por encima de cualquier otro diario nacional". El papel preponderante concedido aquí a la prensa, como el medio masivo de comunicación más influyente para el periodo escogido, responde también al papel que poseen estos registros audiovisuales, en la configuración cultural, la producción y la reproducción simbólica - escalas valorativas, percepciones sensibles de la realidad, imaginarios, dinámicas culturales y políticas, producción y control de capitales simbólicos - de una sociedad históricamente situada (Figueroa, 2005:178. Citado en: Agudelo, 2011). Complementariamente, Walter Benjamin (1973) agrega que "(...) el cambio de técnica tiene efectos en la sensibilidad de la época".

Además de lo anterior, las estrategias metodológicas incluyen el rastreo, revisión y análisis de diversas fuentes bibliográficas secundarias de apoyo, que permiten el acercamiento a la exploración, descripción y reflexión crítica de los imaginarios sociales sobre la figura del maestro. Esto incluye documentos teóricos desde los diferentes campos de estudio que han abordado los problemas en torno al maestro y la pregunta por los imaginarios sociales; además de la revisión de estudios anteriores análogos a nuestro objeto de investigación, que orientan la indagación tanto metodológica como conceptualmente, con el objetivo de analizar las condiciones, específicamente histórico-sociales, en las que se ha desplegado el oficio del maestro, su imagen en nuestro país y cómo esto influye en la construcción de los imaginarios sociales en torno a la figura del maestro. Todo esto, en coherencia con las implicaciones metodológicas que presenta el abordaje de la teoría de los imaginarios sociales.

De acuerdo a lo anterior, el diseño metodológico de la investigación contó con 3 momentos:

***Construcción del archivo documental:*** rastreo, recolección y selección estratégica de recortes de prensa y literatura secundaria de apoyo. El archivo documental se construyó en coherencia con los propósitos del proyecto; los documentos que lo integran, fueron escogidos en razón de su utilidad, pertinencia y positividad.

***Análisis:*** categorización y codificación temática previa del archivo documental construido, con la finalidad de proporcionar orden y sentido a la información recogida, que facilitó su posterior lectura, análisis y exploración. Para esto, construimos una matriz de codificación primaria, que fungió como



fondo de códigos y categorías emergentes; entre estas últimas, instituciones, sujetos, relaciones, saberes, etc. El primer nivel de análisis consistió en la identificación de presencias y ausencias al interior de lo narrado en la prensa; el segundo nivel, en el reconocimiento de regularidades, relaciones y tensiones; y el tercero, en la construcción de emergencias y significaciones - imaginarias - sociales, como sumatoria de todo el proceso anterior de análisis.

**Escritura:** momento final del proceso investigativo, en el que todos los hallazgos, resultados y reflexiones se condensan en un texto escrito, dando como resultado el presente informe de investigación que da cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos y la aproximación a la pregunta de investigación.

### 3. Resultados

#### 3.1. ¿Qué se dice sobre educación?

*Siempre que se trata de promover algo bueno o de eliminar algún mal, todo el mundo recurre a la "educación". El que quiere hacer algo por la paz fomenta la 'educación para la paz'; quien trata de mejorar la salud pública comienza con la 'educación para la salud'; quien quiere reducir el número de accidentes promueve la 'educación para el tráfico'. Oímos hablar igualmente de 'educación laboral' y 'educación para el ocio', de 'educación sexual' y de 'educación para la muerte'. Se ofrece por tanto educación a la persona sin que importe su edad, su situación de vida o su rango social. Tenemos educación de párvulos y de ancianos, educación familiar, escolar y empresarial, educación de los presos y educación militar, educación de los impedidos y de los más capacitados, educación masiva y elitaria. A base de la 'educación' parece que se puede hacer todo, al menos en la teoría; parece que la 'educación' es necesaria para todos; la 'educación' es algo valioso y mucha educación hace bien a todo el mundo: impresiones todas éstas que ya resultan del mero uso lingüístico que se hace del término. Lo cual se ve confirmado por el hecho de que existe toda una profusión de costosas instalaciones educativas, todo un ejército de personal dedicado a la educación, gran número de leyes y disposiciones educativas, una montaña de bibliografía sobre la educación e, incluso, una ciencia de la educación. (Brezinka, 1983. Citado en: Zuluaga & Echeverri, 2003)*



Los imaginarios sobre la figura del maestro están notoriamente determinados por las concepciones que tiene determinada sociedad sobre la educación, sus fines y medios. Constituyen la descripción de las exigencias y responsabilidades con las cuales se carga la profesión del maestro, y configuran, de una u otra manera, la hoja de ruta que marca las condiciones bajo las cuales otros sujetos juzgan como adecuada, excelente, mala o mediocre la labor de un maestro, una institución, o un plan gubernamental.

Partiendo del supuesto de que la prensa tiene un papel protagonista en la difusión de imaginarios dominantes sobre la población, esta investigación se propuso esbozar los fines que persiguen las concepciones educativas de la época, como elemento vital de análisis para los imaginarios sobre la figura del maestro.

### *Fines de la educación*

Después de la década del 40 en Colombia y otros países de América Latina, se produce un cambio respecto a las directrices que enmarcan los objetivos de la educación como preocupación del estado y de sus habitantes. Al respecto, Martínez, Noguera, y Castro (1994) nos dicen:

Frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal de siglos anteriores, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, capacitación o adiestramiento general de la población para la producción. La educación adquirió así unos objetivos claramente económicos.

De esta manera, podemos encontrar rastros en el archivo que dan cuenta del cambio en los objetivos y fines de la educación. Sin embargo, este viraje no se da de manera homogénea y totalizante: se mezcla con voces que claman por las anteriores maneras de educar, y con las resistencias que generan las concepciones educativas del presente, lo cual inaugura el panorama de la **crisis** como recurrencia en el archivo. Esta crisis encuentra, a lo largo del periodo estudiado, diferentes parámetros de evaluación: desde los resultados académicos de los estudiantes y las tasas de analfabetismo en el país, hasta elaboraciones de carácter fiscal y “crisis de valores”:



Pero casi nunca se discute qué clase de estudiantes está produciendo, en proporciones fabriles, la educación del país y en qué medida la crisis de valores que aqueja a Colombia tiene sus raíces en las fallas cualitativas de nuestra educación. Hay que celebrar por ello la realización de foros y el lanzamiento de publicaciones e ideas sobre el tema, como lo ha hecho recientemente la revista **Arco**, inspirada en la preocupación de que nuestra educación “no afianza valores, ni forma conciencia de responsabilidad en la clase dirigente, ni prepara líderes, ni inculca sentimientos patrióticos capaces de promover comportamientos acordes con el orden político que el país se da a sí mismo. (La calidad de la educación. 13 de enero de 1985, El Tiempo)

Por otra parte, es deplorable tener que reconocer que la escuela pública colombiana ha perdido considerablemente el valor y el prestigio que tenía en otros tiempos, cuando sus aulas eran un segundo hogar para los educandos y cuando asistir a ellas hacía parte del entusiasmo infantil de todos los estratos sociales. No vamos a hacer, ni mucho menos, un juicio de responsabilidades, pero al menos podemos afirmar que el deterioro de su prestigio se debe a muchas causas que sería prolijo enumerar. Por lo pronto, de lo que se trata es de devolverle siquiera en parte su pasado carácter, lo cual requiere un triple esfuerzo: cumplimiento por parte del Estado para pagar a sus servidores en el ramo, que aquellos recuperen siquiera parcialmente su perdido apostolado social y que, en última instancia, los padres de familia colaboren a mejorar la imagen de la escuela colombiana. Y lo que se dice sobre ésta vale también para la enseñanza secundaria y llega, inclusive, hasta la profesional.

[...]

El gobierno ha querido que 1985 sea el año de la alfabetización. Ninguna contribución mayor podrían prestar los maestros al Presidente de la República y a todos los colombianos, que realizando un sacrificio material para que los establecimientos oficiales tuvieran una regularidad especial. Si así fuere, la nación volvería a sentir por los maestros el afecto a que se hicieron acreedores por mucho tiempo, cuando probaron que la función a que han sido llamados es de sacrificio y consagración. En ellos está en gran parte lograr que 1985 ofrezca a los colombianos la oportunidad de que sean mejores en las disciplinas del estudio. (Mal comienzo del año escolar. 12 de febrero de 1985, El Tiempo)

Los grandes esfuerzos nacionales por ampliar la cobertura educativa, la proliferación de instituciones privadas que ofrecen capacitación debido a la demanda imperante de la misma, las movilizaciones magisteriales producidas por el retraso (sistemático) en el pago de los honorarios y las prestaciones sociales, los cambios administrativos en la gerencia de la educación a nivel nacional y los problemas de orden público en los que se ve al maestro como cómplice o víctima, conforman el espacio de las fuerzas que moldean y determinan, parcialmente, los imaginarios sobre el maestro. Este (el maestro) se convierte en un espacio sobre el cual la opinión pública dirigirá la mirada en múltiples ocasiones en búsqueda de respuestas, problematizando el saber del cual es portador y su práctica (entendiendo práctica más allá de la dicotomía entre la teoría y la praxis):

Los maestros, mal preparados, rebajaron la calidad pedagógica; las escuelas, sin partidas suficientes para sostenerse, quedaron al margen de los nuevos adelantos tecnológicos; las universidades nacían en garajes, sin profesorado adecuado y con el más pobre nivel imaginable; la multiplicación de los cupos en la escuela primaria se realizó muchas veces a expensas de la dedicación académica, como cuando se estableció en Bogotá la doble jornada escolar.

El resultado está a la vista. Los estudiantes de hoy son más numerosos, pero no necesariamente mejor formados que los de ayer. Sobre este tema nos proponemos regresar, porque estamos convencidos de que el dejarlo de lado es uno de los orígenes de nuestra postración actual. Quede por lo tanto la inquietud básica de que en la Colombia de hoy se educan más colombianos que antes, pero se educan menos.

(La calidad de la educación. 13 de enero de 1985, El Tiempo)

La narrativa elaborada en prensa sobre la crisis de la educación nos permite deducir puntos clave y recurrencias acerca del fin que cumple para la sociedad de la época la educación, y al mismo tiempo esbozar las cargas que se depositan sobre el maestro en cuanto a implicado material inmediato de estos encargos. Por un lado, entonces, tenemos la asociación directa de la educación con el progreso:

“Señor Profesor: ¡Usted es factor definitivo en el desarrollo del país! [...] Reconocimiento del maestro como gestor y guía.” (Anuncio. 30 de enero de 1985, El Tiempo)

“Según el profesor Reinaldo Arroyave, director del Plan de Alfabetización, la acción prevista para 1985 tendrá éxito ‘con el apoyo decidido de todos los colombianos que crean que la educación es



el camino más seguro y firme para lograr el progreso del país” (Betancur lanza hoy plan de alfabetización. 17 de febrero de 1985, El Tiempo)

Y por el otro, referencias directas o indirectas acerca de la labor del maestro (encargado primero de la alfabetización):

### **Enseñar al que no sabe**

Hermoso lema para hermosa campaña. Y la están llevando a cabo los soldados del MAC adscritos a la XIII Brigada del Ejército Nacional, dando con ello un gran ejemplo de patriotismo y de fraternidad entre los colombianos. Porque esta expresión de patria no debe circunscribirse solamente a ciertos principios elementales cívicos, sino también extenderse a darles un auxilio intelectual a quienes lo necesitan y nadie más ha de requerirlos que aquellos que están ciegos y sordos, pudiendo ver y escuchar, por no saber leer. Es en este frente en el que cada colombiano tiene el sagrado e ineludible deber de enseñar al que no sabe, de sacarlo de su oscuridad espiritual y llevarlo a la luz. No se justifica, ni siquiera se explica, que un país de letrados como se jacta de ser el nuestro tenga tan elevada cifra de analfabetismo. De ahí que esta nobilísima campaña de alfabetización sea un ejemplo no solo para aplaudir sino para imitar, con la consigna imperiosa de que en Colombia no puede haber analfabetos. (Enseñar al que no sabe. 9 de febrero de 1985, El Tiempo)

### **3.2. La cuestión docente**

La pregunta por los imaginarios sociales construidos sobre la figura del maestro en Colombia, pasa irrevocablemente por el reconocimiento de las condiciones del ejercicio de la enseñanza en el país. Desde la consideración de la noción de *cuestión docente* introducida por Peñuela y Pulido (2008), el presente apartado aborda 3 dimensiones de la labor del maestro en Colombia entre 1985 y 1994: 1. Condiciones laborales (reguladas por marcos jurídicos como el Decreto 2277 de 1979 y sus decretos reglamentarios, la Ley 24 de 1988 sobre descentralización del Ministerio de Educación, y posteriormente, por la Ley General de Educación - Ley 115/94 -, además de otras disposiciones legales del mundo del trabajo, que agrupan tanto sus derechos individuales como sus derechos colectivos - como trabajadores en general, y como docentes, en particular -); 2. Condiciones de saber (formación docente y producción

intelectual); y 3. Relación maestro-violencia, del orden del conflicto armado colombiano y la violencia antisindical, fenómenos de los que han sido objeto los maestros en nuestro país.

Peñuela y Pulido (2008), en *La cuestión docente*, señalan tres hitos en el movimiento por la “cuestión docente”, expresión que alude a los procesos históricos, que han propendido por la recuperación de la historicidad del saber pedagógico y el reconocimiento del maestro como un profesional, un sujeto político y un sujeto de saber.

El primer hito sucede entre las décadas de 1920 y 1930; se expresa en la emisión del Primer Escalafón Docente (1936) y en la creación de instituciones de formación de formadores. Durante este periodo, las reivindicaciones se centran en la dignificación del magisterio. En un segundo momento, el magisterio asiste a una proliferación de movimientos sociales y sindicales que buscan mejorar sus condiciones laborales, y que reacomodan las demandas del discurso naciente del desarrollo en la vía de sus apuestas; en este lapso de tiempo, se origina la Federación Nacional de Educadores (FECODE - 1959), y se sanciona el Estatuto Docente de 1979 (Decreto 2277). Un tercer momento está enmarcado en las tensiones entre la capacitación docente, las peticiones de calidad y las evaluaciones de desempeño a los maestros, y sus luchas y reivindicaciones políticas que buscan posicionar el saber pedagógico y al maestro como *intelectual de la cultura*, portador de ese mismo saber.

Es precisamente entre este segundo y este tercer momento, donde se sitúa nuestra pregunta por los imaginarios sobre la figura del maestro, y sobre la influencia que sus condiciones laborales, sociales y de saber, presentan en la formación de esquemas, gramáticas sociales y escalas valorativas bajo las cuales imaginamos, leemos, interpretamos y juzgamos socialmente al maestro colombiano.

### **3.2.1. Condiciones laborales**

El año 1985 es declarado el “año de la alfabetización” en Colombia. A partir de allí, y en respuesta a las demandas del desarrollo que pesan sobre el sistema educativo y sobre la educación en su conjunto como motor de progreso, los programas de alfabetización masiva, las escuelas y centros educativos privados y estatales, comienzan a expandirse por el territorio colombiano. Programas como

*Camina*, promovido por el Ministerio de Educación, como el *Plan de Fomento Educativo para el Área Rural* (que se convertiría más tarde en el *Plan de Universalización de la Primaria*), la *Campaña por la excelencia* abanderada por el ICFES, los Centros de Educación de Adultos desde sus direcciones departamentales, y los distintos centros y programas de educación a distancia (Cread - Centros Regionales de Educación a Distancia; "Escuelas radiofónicas" - Programa de Educación por Radio del Ministerio de Educación Nacional), se concentran en el esfuerzo de alfabetizar a la población colombiana, geográficamente dispersa. Esta tarea exige el encuentro, el reclutamiento y la formación de un número notable de trabajadores de la educación, que incluye para la época, bachilleres que cumplen su servicio social, soldados bachilleres, tutores capacitados internamente en cada programa educativo, y por supuesto, maestros: ¡Muchos maestros!

Sumado a esta demanda en aumento, de infraestructura escolar, de personal calificado, de programas educativos, de textos escolares - "material didáctico", en el lenguaje natural del archivo-, etc; encontramos un Estado joven, explorando el proceso complejo de definición de sus jurisdicciones administrativas y financieras, en relación con el mundo del trabajo y con el sistema educativo - para el caso que nos ocupa. Esto deviene principalmente, en un sinnúmero de conflictos y tensiones de orden jurídico y económico para los trabajadores en general, y los de la educación en particular. Cabe resaltar que el intervalo de tiempo comprendido entre 1985 y 1994 - y sus años posteriores -, es un periodo de profunda crisis para un grupo de instituciones de carácter público y privado, como los FER (Fondos Educativos Regionales), Favidí (Fondo de Ahorro y Vivienda Distrital), FONCEP (Fondo de Prestaciones Económicas, Cesantías y Pensiones de Bogotá), las Cajas de Compensación Familiar, la Caja de Previsión Social del Distrito y los fondos de pensiones, encargados de cubrir distintas garantías laborales tanto del magisterio colombiano, como de los trabajadores en su conjunto.

Una de las características más importantes de la labor del maestro como trabajador de la cultura a partir de la década de 1950, y que atraviesa significativamente el curso de los años posteriores, es la consolidación de agremiaciones magisteriales del orden nacional - Fecode - y departamental, que resultan del acontecer de estas nuevas condiciones laborales del magisterio y de la recomposición del campo profesional de la educación. Se trata de un fenómeno coherente con la emergencia de una nueva figura de maestro profesionalizado, localizado mayoritariamente en el sector educativo público como funcionario

público y maestro estatal (nacionalizado)<sup>1</sup>; esta figura prolifera con la creación de las facultades de Ciencias de la Educación en la década de 1930<sup>2</sup>. Peñuela y Pulido (2008) señalan el viraje que implica la emisión del Primer Escalafón Docente de 1936 y del Estatuto Docente de 1979, para las formas asociativas de los maestros colombianos, que pueden rastrearse en sus formas comunitarias y “artesanales”, desde principios del siglo XX:

He aquí un punto de contraste que nos permite observar, grosso modo, la transformación fundamental que ha habido en el estatuto del maestro: para el primer caso, el maestro en su condición de maestro apóstol o ‘lección moral en acción’, lejos estaba de alegar sus derechos sobre la base de una asociación y más bien se debatía entre la bendición del cura, el favor de los vecinos o de algún inspector y los avatares de la política; para el segundo caso, el maestro, ahora en su condición de ‘trabajador del Estado’, libra una batalla por la mejora de sus condiciones salariales y prestacionales, al amparo del derecho a la asociación, la protesta y la huelga. (p. 13).

También importa resaltar el papel tan crucial que representan el Movimiento Pedagógico Colombiano - a partir de 1982 - y la Expedición Pedagógica Nacional, en la reconfiguración de estas formas asociativas y en la reinención de la participación política del magisterio colombiano, en asuntos tocantes a su ejercicio profesional, y a un nivel social, político y pedagógico más amplio.

Así pues, el archivo documenta con especial recurrencia, las voces de colectivos de maestros en pleno ejercicio de sus derechos colectivos, reclamando mejores condiciones laborales, económicas y prestacionales, y algunos maestros y maestras que recurren al periódico El Tiempo para hacer públicas sus demandas laborales individuales, en medio de las condiciones precarias de los maestros de la época.

---

<sup>1</sup> La educación privada también experimentó un incremento memorable de su oferta y su demanda en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, reunió cerca de una tercera parte de los maestros certificados como enseñantes - normalistas o licenciados - del país, mientras el sector público agrupó aproximadamente al 70% restante de los mismos. (Dane, 1985. MEN, Estadísticas 2000. Citado en: Boom, Peñuela y Pulido, 2006, p. 17)

<sup>2</sup> Esta hibridación de figuras del enseñante con distintos niveles de formación, que han sufrido el filtro traductor de la cultura y del mundo social, nos deja una nota conceptual susceptible de análisis, y un conglomerado de sustantivos difusos: “maestro”, “enseñante”, “institutor”, “profesor”, “docente”, “educador”, entre otros. De este modo, en el archivo los sustantivos referentes al enseñante parecen usarse de manera indiscriminada como sinónimos, de tal manera que pueda evitarse la reiteración en la redacción de los artículos. Es común, por ejemplo, encontrar, en un mismo artículo menciones a “profesor”, “docente” y “maestro”, sin claridad ulterior respecto a lo que podría diferenciar cada uno de dichos sustantivos.

Ilustrativamente, el año de 1986 comienza con una petición de 5000 maestros del sector oficial del Magdalena: el reconocimiento de sus servicios médico-asistenciales, el saldo de sus pensiones y el pago de sus mesadas, suceso que resulta de una tensión financiera entre la Caja Departamental de Previsión y la Nación: “el departamento dio por terminados los contratos celebrados con la Nación, mediante los cuales la Caja Departamental de Previsión suministraba los servicios asistenciales a los educadores nacionalizados de primaria y secundaria, debido a la deuda de la Nación con el departamento por medio del ministerio del ramo”. (Suspenden servicios médicos a maestros. 3 de enero de 1986, El Tiempo); situación que contrasta con la voluntad política verbal del ramo - sin compromiso fáctico, sin respaldo documental de su materialización concreta -, como expresa la declaración oficial del Ministerio de Educación sobre sus “prioridades” alusivas a “los compromisos económicos con el magisterio oficial” en relación con el pago de salarios, la afiliación a cajas de compensación familiar, la prestación de servicios médico-asistenciales y la búsqueda de otras fuentes de financiación para solventar las deudas con los maestros, y sus sistemáticos incumplimientos siguientes (La educación en 1986. 22 de enero de 1986, El Tiempo). En noviembre del mismo año, la Asamblea Departamental del Huila denuncia la “negligencia en el pago de salarios y en designación de plazas de maestros”: “El departamento invierte anualmente más de \$700 millones en el pago de maestros incorporados por el sistema de contrato para suplir en parte el déficit de plazas que registra el sector, debido al congelamiento de la nómina por parte del Ministerio de Educación (...) La Asamblea insiste en la canalización y ordenamiento de recursos, que apunten a la reducción del déficit de plazas, de las obligaciones salariales y demás prerrogativas laborales a que tienen derecho los maestros” (Urgen presupuesto para educación en el Huila. El Tiempo, 21 de noviembre de 1986). En resumen, son estas las condiciones laborales del magisterio para 1988, descritas por la prensa:

### **Las deudas: un elefante blanco**

19 de agosto de 1988

Lo que más tiene sufriendo a los maestros es la burocracia: desde hace 12 años el gobierno no les cancela las prestaciones sociales. La deuda sobrepasa hoy los \$100 mil millones. Y continuará aumentándose porque, hasta ahora, no se vislumbra una solución.

(...)

Y es que la **situación económica** de los educadores es **asfixiante**. No tienen programas de vivienda ni de salud. Los nombramientos están congelados desde hace 10 años. Según Fecode, 50.000 maestros están sin empleo. A estos se agregan los 7.600 que, según el Icfes, egresan



anualmente de las facultades de Educación. Otro de los problemas es el de los trámites para hacer efectivos los reajustes económicos que se derivan de los ascensos en el escalafón. Los salarios de los docentes son irrisorios: para alcanzar el octavo grado en el escalafón, que le permite enseñar en bachillerato, un profesor requiere de por lo menos 20 años de experiencia laboral. Una vez lo logra, su salario, es de \$82.450.

(...)

Sin embargo, la plata no alcanza.

Los reclamos de agremiaciones de maestros son un continuo de la época, no solo en Colombia sino en América Latina, que en nuestro caso, sobreviven a las estrategias que el Ministerio de Educación plantea para dar respuesta a cada conflicto particular - la creación del Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio, la descentralización del Ministerio de Educación, los acuerdos con los sindicatos de maestros, la normativa emitida, la consideración de nuevas fuentes de financiación, entre otras - declarando su insuficiencia, y que se prolongan aún después de la sanción de la Ley General de Educación en 1994. De hecho, ella misma inspira un número amplio de debates y movilizaciones del magisterio colombiano desde los años precedentes, y durante los años siguientes.

Además de estas exigencias laborales, se encuentran opiniones públicas de maestros, en colectivo e individualmente, en relación con temas de coyuntura educativa de la época, como una nota de la Sociedad Colombiana de Licenciados de abril de 1988, donde rechazan dos medidas recientemente adoptadas por el Ministerio de Educación: la semestralización y la promoción automática de la secundaria, para disminuir la deserción escolar, en razón de la “ilegalidad de dichas iniciativas”. Ambos temas serían insumos para un debate mayor sobre distintas reformas educativas, al nivel de prescripciones ministeriales y de innovaciones didácticas y curriculares localizadas, en los años siguientes, hasta la definitiva concreción de una amplia gama de asuntos del sistema educativo colombiano en la Ley General de Educación de 1994.

Los colectivos de maestros también denuncian el mal estado de sus escuelas<sup>3</sup>; escriben sobre las carencias y los retos de la educación en el tiempo al que asisten<sup>4</sup>; conmemoran los triunfos de otros

---

<sup>3</sup> Paro en instituto. 11 de mayo de 1988, El Tiempo

<sup>4</sup> Escobar, R. Formación intelectual al soldado. 25 de marzo de 1988, El Tiempo



maestros o expresan sus condolencias a personajes ilustres fallecidos<sup>5</sup>; se suman a las causas sociales de otros gremios sociales - estudiantes, obreros<sup>6</sup> -; hablan en su defensa y en defensa de su ejercicio profesional<sup>7</sup>; protestan contra algunas prescripciones ministeriales<sup>8</sup>; denuncian la corrupción y negligencia administrativa de los directivos de sus instituciones educativas<sup>9</sup>; rechazan con vehemencia las amenazas y asesinatos de sus colegas<sup>10</sup>; entre otros.

Ahora, las voces dispersas de maestros y maestras, de hombres y mujeres de a pie - “infames”, sin pares congregados que catapulten sus exigencias a la primera plana del diario-, abogan por sus derechos laborales mediante la escritura de comentarios y cuestionamientos breves que el periódico publica en “Con Usted” o en el “Correo de El Tiempo”, secciones que visibilizan las voces de sus lectores y resuelven inquietudes y necesidades de diversa índole, entre las que cabe destacar las demandas de algunos maestros y maestras colombianos.

**Trabajé como educadora con el magisterio del departamento de Santander, en Bucaramanga; me retiré y hace un año presenté la documentación para el trámite de mi cesantía, me dieron el número de radicación 51459 y nada me han pagado. ¿Me ayudan a preguntar? Carmen Rojas de Ramírez, Bogotá. Trabajé con el departamento de Antioquia como educadora durante siete años y renuncié hace tres, pero no me han pagado las cesantías a que tengo derecho; me ayudan a preguntar ¿cuándo podré reclamar mi dinero? Lux Stella Tobón Londoño de Correa, Bogotá.**

*5 de marzo de 1986, El Tiempo*

**Trabajé en el magisterio del departamento del Atlántico durante 17 años. En 1982 presenté los documentos para solicitar el pago de mis cesantías, un año después me informaron que faltaba un certificado del Fer. Diligencé ese papel y lo presenté a la Caja de Previsión del departamento, nuevamente con los trámites de rigor y parece que todos mis papeles se perdieron. Nuevamente entregué los certificados en 1984 y me resultan con una liquidación que no corresponde. ¿Me ayudan a preguntar a quién debo acudir directamente para que me paguen mis cesantías?. ¿Cómo puedo protegerme de la desvalorización de esos dineros? ZORAI-DA PACHECO.**

*25 de septiembre de 1986, El Tiempo*

**Por su conducto quisiera saber qué pasa con una reclamación de pago de unos dineros a que tengo derecho por haber prestado mis servicios como educador, que presenté ante Favidí desde 1984. BLANCA ISABEL OTALORA DE M.**

*22 de diciembre de 1986, El Tiempo*

<sup>5</sup> Socarrás, J.F. Vida y obra de nuestros universitarios. 15 de junio de 1988, El Tiempo

<sup>6</sup> Maestros, estudiantes y transportadores en paro. 3 de marzo de 1988, El Tiempo

<sup>7</sup> Prada, T. 21 de septiembre de 1985. Escuelas Públicas, El Tiempo. En respuesta a: Letra con sangre... 1 de septiembre de 1985, El Tiempo

<sup>8</sup> Paro por incorporación de soldados como educadores. 20 de octubre de 1987, El Tiempo

<sup>9</sup> Denuncia de un profesor. 7 de agosto de 1986, El Tiempo

<sup>10</sup> Amenaza de paro por asesinatos. 18 de agosto de 1988, El Tiempo



Por servicios prestados como educador, adquirí el derecho a mi jubilación por parte de la Caja de Previsión Distrital. Entregué toda mi documentación en 1982 y me correspondió el radicado 187 del mismo año. ¿Será justo que seis años no sean tiempo suficiente para el trámite? Entiendo que no solo soy yo el sacrificado, somos muchos los pensionados, liberales, que no disponemos de palanca, y tampoco comulgamos con los intermediarios tramitadores que pululan en dicha Caja. Carlos E.

Consideramos que desde ningún punto de vista es justificable tanta espera para disfrutar los dineros de un derecho adquirido. Sin embargo como consuelo de tontos, le contamos el resultado de nuestra averiguación. La Caja de Previsión Social del Distrito registra un gran atraso en materia de pago de pensiones de jubilación a sus afiliados. En el momento se están liquidando y cancelando los expedientes pendientes de agosto de 1979. No debe perder las esperanzas, pero como "su solicitud tiene radicación del año 82, todavía no ha sido incluida en programación", señaló Jairo Enrique Rosero Ortiz, asistente de gerencia, de la Caja de Previsión Social de Bogotá. En resumen, si con dificultad dicha Institución está tratando de ponerse al día con los pensionados del año 1979, saque su propia conclusión.

*6 de Septiembre de 1988, El Tiempo*

Desde hace 13 años me desempeño en la docencia pero no he logrado que el Ministerio de Educación me asigne un nombramiento conforme con mi labor, pues mi trabajo y sueldo no están acordes con mi grado en el escalafón. ¿Ante quién debo acudir para solucionar mi situación? MERY A. BOLANOS, Nariño.

*30 de marzo de 1989, El Tiempo*

### **Educadores mal pagados**

Señor Director:

Como licenciada con tres años de experiencia docente, y próxima a terminar una carrera complementaria para aportar más a la educación, me he pre-

sentado en diversos planteles para ejercer mi profesión y me he encontrado con desagradables sorpresas: me han ofrecido salarios de 35 y 40 mil pesos por jornadas de 35 horas-clase semanales. Ni siquiera el mínimo. ¿Es esto justo para quienes se han preparado en la universidad? Sabiendo que no, es la evidencia clara del desprestigio que tiene la profesión de educador y de la poca importancia que se le da a la educación en el país. Y ante esto, duele el alma, señor Director, duele el alma.

Esmeralda González Villar

*Educadores mal pagados. 16 de febrero de 1991, El Tiempo*



### Los maestros

Leyendo su editorial, "Un paro ilegal", me atrevo a decirle que usted no sabe nada de nada. Soy una docente jubilada, trabajé en escuelas primarias y después de la licenciatura, en colegios secundarios nacionales. Pertenzco a la época en la cual se les pagaba a los maestros con

aguardiente —había que ir al estanco a cobrar— o la plata de los sueldos se tomaba para financiar carnavales o ferias de toda índole. El sueldo de enero se pagaba en abril. Pero el magisterio reaccionó y a través de sus luchas logró el estatuto docente que en algo dignifica la profesión, y el Fondo Prestacional del Magisterio, que defiende sus prestaciones sociales.

Con todo esto se pretende acabar ahora. No gozamos de privilegios. La mayoría de los maestros jubilados reciben pensiones inferiores a lo que recibe una repartidora de tintos en Ecopetrol. Después de 15 o 20 años de trabajo, los profesores de la Nación reciben cesantías que apenas pasan del millón —incluyendo intereses—; compare esto con las famosas indemnizaciones. Y no hablemos del escalafón: este es otro cuento triste. Tenga presente esto: la paz se da

*Los maestros. 15 de junio de 1993, El Tiempo*

Un número significativo de estos reclamos verbales de las distintas agremiaciones de maestros de nuestro país, ha desembocado en otras formas de protesta; en "paros", para ser más exactos, y rescatando el lenguaje natural del archivo. Es posible afirmar incluso que este es el tipo de evento más documentado y recurrente a lo largo de los 9 años revisados, alusivo al maestro. Febrero de 1985 comienza con un anuncio de cese de actividades por parte de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA):

Los maestros de Antioquia anunciaron hoy que este año no iniciarán laborales docentes hasta que el gobierno cancele al magisterio los salarios atrasados. En un comunicado, la Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) denunció que los maestros de esta zona del país no han recibido hasta el momento los salarios de enero. El gobierno también adeuda a los maestros un año de subsidio familiar, un año de subsidio de transporte y la cancelación del dinero adicional percibido por concepto de los ascensos en el escalafón docente. Adida hizo un llamado a los profesores para que se concentren en las comunas el próximo cuatro de febrero con el fin de estudiar la situación. (Maestros de Antioquia no iniciarán clases. 1 de febrero de 1985, El Tiempo)

Serán sucedidos por el magisterio del Quindío, por un comunicado de la Federación Colombiana de Educadores - Fecode - sobre la posibilidad de una Asamblea Permanente de maestros en caso de que el magisterio de los distintos departamentos del país no reciba su sueldo antes de terminar el mes de febrero, por un paro parcial en 17 departamentos, en respuesta a la continuidad de esta deuda, y finalmente, por el rechazo del Ministerio del Trabajo al paro mencionado - que cuenta ahora con la vinculación de otras asociaciones de trabajadores estatales -, frente al cual contempla el despido de los trabajadores implicados, y donde se explicita con especial énfasis que los "más afectados por la medida de los



maestros, son los estudiantes y la sociedad civil”. También encontramos una opinión de un lector sobre el paro de trabajadores estatales, que sanciona fuertemente los ideales políticos subyacentes a esta protesta, originalmente de carácter laboral:

Lo grave es que los huelguistas hayan intentado paralizar las actividades públicas y que, de haberlo logrado en forma muy apreciable, habrían colocado al país al borde de una catástrofe nacional. (...) El movimiento, por lo que pudimos observar en las calles y en las reuniones, tuvo un carácter eminentemente político. Conocidos dirigentes animaban a los manifestantes con arengas que poco tenían que ver con los aumentos solicitados. (...) Las huelgas estatales van contra la Constitución (...) Creemos que el movimiento del jueves fracasó, pero queda latente esta revolución por dentro que organizan ciertos grupúsculos de elementos amaestrados y bien diseminados por los diversos sectores de empleados oficiales. (La huelga estatal. 21 de febrero de 1985, El Tiempo).

Este conducto describe bien el comportamiento general de las protestas del magisterio durante el periodo estudiado - aunque en otros casos, los “paros” de maestros son cortos y no cuentan con seguimiento mediático-: una declaratoria pública de la medida por parte del gremio de maestros; una respuesta de rechazo - total o relativo - por parte de la unidad correspondiente del gobierno - Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental o Ministerio del Trabajo-, sumado a la explicitación de su compromiso o de su sanción (despido, retención del salario o destitución); un desenlace, generalmente parcial, que provee insumos para la protesta siguiente; un reporte de acuerdos, “gastos/costos” o “estudiantes perjudicados por la medida”, y en ocasiones, alguna opinión pública respecto al evento:

Pese a las aparentes razones de los maestros en favor de actitudes encaminadas a presionar el pago de ciertas prestaciones, jamás justificamos el cese de actividades en este fundamental campo de la educación. Es muy grave el perjuicio a la niñez y la juventud para aceptar la huelga. Piensen los maestros en lo que van a ser los compatriotas del mañana, entre ellos sus hijos y los hijos de sus hijos, para meditarlo dos veces antes de iniciar un paro. Estamos de acuerdo con la Ministra en urgir al magisterio para que se incorpore sin excepción alguna al año lectivo. Hay las mejores intenciones de cubrir salarios y prestaciones. El Estado hace lo que puede y nada se consigue

negándose a dictar clases. Las horas perdidas, así se disculpen con artilugios y sofismas, no se pueden recuperar y se va creando en el discípulo, mientras más joven peor, una comprensible tendencia a la holgazanería que lo llevará poco a poco a tomar antipatía cada día mayor por esa dura tarea que significa asistir a clase y cumplir con los trabajos dictados en el aula. El hábito de estudio no es fácil. Debe crearse con tenacidad, a veces utilizando por parte de los maestros un rigorismo que en muchos países se sirve de castigos excesivos. De todo ello se puede sacar en conclusión la imposibilidad de permitir huelgas en el magisterio. Mucho más si en algunos casos, por comprensibles razones, se agrega el ingrediente nocivo de la politización de esos sindicatos que en mala hora intentan dirigir la nobilísima tarea de educar. (Mal comienzo del año escolar. 12 de febrero de 1985, El Tiempo)

El “ocio”, y con él, la delincuencia, son consecuencias del ejercicio de protesta del magisterio colombiano en su alumnado, según enfatiza la prensa, recuperando la voz del Ministerio de Educación y de algunos padres de familia: “El ocio de los bachilleres, sostienen, también se deriva, en gran parte, de la prolongada ausencia del maestro por horas o por incumplimiento del ministerio de Educación en cubrir la plaza educativa respectiva, la pérdida de la mística del educador (...)” (Paros de maestros aumentan el ocio de los estudiantes. 13 de mayo de 1986, El Tiempo)

Por otro lado, algunas protestas del magisterio cuentan con el respaldo de diversos sectores de trabajadores del Estado, e incluso, con el apoyo de estudiantes y padres de familia, como el paro nacional de maestros de febrero de 1986, por exigencias de orden económico y prestacional del gremio, que fue denominado “jornada nacional de protesta por la defensa de la educación pública y el respeto al derecho a la vida”, que contó con la participación de otros trabajadores estatales (Paro de maestros hoy. 20 de febrero de 1986, El Tiempo); el “paro” de maestros en Buenaventura, Valle del Cauca en abril del mismo año, considerado legítimo para los padres de familia y estudiantes de la región; y el “paro” del magisterio de Bogotá en abril de 1988, al que también se sumaron algunos padres de familia y estudiantes (Paro indefinido del magisterio en Bogotá. 30 de abril de 1988, El Tiempo).

Ahora, las huelgas y demás vías de hecho a las que recurren los gremios de maestros - huelgas de hambre, asambleas, marchas pacíficas, pliegos de exigencias, cese de labores, etc -, conviven con otros ejercicios de protesta similares durante el periodo estudiado: las huelgas adelantadas por varios gremios



de trabajadores de empresas privadas o estatales, y los paros cívicos, también frecuentes. Estas medidas son juzgadas como problemáticas - y por ello, mediáticas - porque son “improductivas” o porque generan un incremento de costos para el Estado: porque trastocan el statu quo. La prensa parece deslegitimar las reivindicaciones sociales y laborales que ellas persiguen, incluso con iniciativas de declaratoria de ilegalidad de estas manifestaciones sociales. Así pues, baste decir que el cese de actividades y los reclamos por parte del magisterio debido al incumplimiento en el pago de sus honorarios, es una situación de evidente recurrencia. Sin embargo, son pocas las noticias que declaran como justos estos reclamos.

Todo induce a creer que en este caso concreto de la educación a nivel primario y secundario estamos frente a un conflicto de carácter cíclico, o lo que es mucho peor todavía, frente a un círculo vicioso que se resume así: los institutores cesan actividades por no estar al día en sus sueldos y las autoridades exigen que se reanuden aquellas para proceder a cancelarlos. ¿Por qué, se pregunta el hombre de la calle, no se toman las medidas precautelativas suficientes para que los institutores y profesores estén al día con sus sueldos y evitarles así caer en manos de los permanentes agitadores que tanto gustan de pescar en río revuelto? (Mal comienzo del año escolar. 12 febrero de 1985, El Tiempo)

Ilustrativamente, el autor del artículo citado anteriormente propone esta problemática laboral, como la causante de la politización del magisterio, aduciendo a los maestros como una población vulnerable debido al estrato social del que proviene<sup>11</sup> y al salario que devenga. Finaliza de este modo: “Si

---

<sup>11</sup> “Puede concluirse entonces que el magisterio colombiano es originario de la clase media a diferencia de otros países en que muestran un alto componente de clase obrera, y que los procesos de movilidad social, específicamente educativa, son diferentes según los maestros se encuentren ejerciendo funciones profesionales en áreas de mayor o menor grado de desarrollo”. (Parra Sandoval, 1980, p. 7)



éstos no logran estar al día, es imposible esperar que por parte del magisterio pueda haber una permanente disponibilidad apostólica para trabajar con entusiasmo esperando sueldos que se demoran”.

La sociedad civil también realiza sus propios reclamos y manifestaciones en relación con el maestro: por la ausencia de maestros en las escuelas de sus comunidades, como el “paro” promovido por un sacerdote en Norte de Santander en marzo de 1986 por la falta de un profesor de matemáticas, o las protestas de estudiantes en marzo, abril y septiembre de 1988 en distintos territorios del país, motivadas por la misma cuestión; por el estado de los planteles educativos en materia de infraestructura o carencia de servicios públicos; y en rechazo a conductas “inmorales” de maestros de distintos niveles educativos - acoso, homosexualismo, hurto, etc -, como fue el caso en mayo y agosto de 1986, y en julio de 1988, alentados por estudiantes y padres de familia:

“Más de 150 estudiantes del INEM de esta capital (Tunja) se tomaron hoy en forma pacífica la sede de esa institución para pedir solución a un viejo problema relacionado con el acoso sexual de un profesor hacia las alumnas”. (Alumnas denuncian acoso sexual. 28 de mayo de 1986, El Tiempo)

“Los estudiantes de la Normal Mixta de Saboyá (...) iniciaron hoy un paro indefinido para exigir la destitución de cuatro profesores, a los que sindicaron de acosar sexualmente a sus alumnas”. (En paro alumnos por acoso sexual. 21 de agosto de 1986, El Tiempo)

“Padres de familia y estudiantes del Instituto Industrial ‘Aguileo Parra’, De Barichara (...) promovieron la interrupción indefinida de actividades académicas. Dos profesores son la piedra del escándalo. A uno se le tacha de homosexual, y al segundo, de cleptómano. La única condición para reanudar las clases es la destitución de los educadores (...) De acuerdo con la denuncia de la Asociación de Padres de Familia (...) ambos profesores han rebasado el límite de la decencia y de la honradez”. (Piden destituir profesores por homosexualismo y hurto. 17 de julio de 1988, El Tiempo)

Finalmente, importa referir que todos estos eventos ocurren en paralelo: reclamos, denuncias y protestas laborales, económicos y prestacionales del magisterio; protestas civiles y manifestaciones de la sociedad civil en rechazo a distintas circunstancias que rodean la educación formal y la figura del maestro. Circunstancias que se entremezclan en el panorama nacional, con importantes desembolsos

presupuestales para el sector educativo - generalmente utilizados para inversión en infraestructura escolar, material didáctico y capacitación docente -, oferta de cursos de actualización y perfeccionamiento docente, publicidad de variada índole - material de enseñanza, tecnología educativa, juegos del magisterio, etc. Llama la atención que los recursos no se traduzcan en mejores condiciones laborales para el maestro colombiano, un problema de evidente magnitud y prelación a nivel social y cultural, que como veremos, no es un rasgo exclusivo de la época que revisamos. Las prioridades se difuminan, se desvían en la lógica del desarrollo: es el discurso de la inversión económica sobre la inversión social; de la cantidad sobre la calidad; de la eficacia y la eficiencia; que se explican en hechos como el nombramiento de maestros inferior a la demanda real, y en exigencias de eficiencia fundados sobre un profundo desconocimiento pedagógico y una voluntad política apenas verbal, en detrimento de la autonomía del maestro y la calidad de la educación.

### **3.2.2. Condiciones de saber**

Como ya hemos esbozado en el apartado anterior, el maestro de la época que nos ocupa (1985 a 1994), tiene unas condiciones de saber específicas: una formación inicial, complementaria, profesional y/o permanente que fundamenta su quehacer profesional, el ejercicio de la enseñanza. Desde el ámbito normativo, el Estatuto Docente de 1979 establecía en sus artículos 56, 57 y 58 que “la capacitación era un derecho de los educadores, creando simultáneamente el Sistema Nacional de Capacitación. Es importante señalar que, posteriormente, esta temática fue regulada también por el artículo 192 de la Ley 115 de 1994, en el capítulo de Incentivos de Capacitación y Profesionalización”. (Peñuela y Pulido, 2008, p. 35). Bajo la influencia, nuevamente, del discurso del desarrollo y el surgimiento de las tecnologías de la información aplicadas a la educación, la capacitación “fue entendida como el conjunto de acciones encaminadas a mejorar la labor educativa de los docentes en términos de dotarlos de unas habilidades y destrezas para mejorar su oficio en aspectos y metodologías muy puntuales de su quehacer”. (Boom y Unda, 1995, p. 2) La oferta de programas, cursos, seminarios, foros y demás estrategias para la formación de maestros hallados en la prensa, así lo declaran: una amplísima oferta educativa, que tiene el propósito de tecnificar y homogeneizar la práctica de la enseñanza, de “actualizar” e insertar al maestro en unas lógicas externas que sobrevienen con rapidez, de proveer las herramientas puntuales necesarias para afrontar el modelo informativo entrante que demanda de la educación - y con ella, del enseñante - otros modos de ser, de actuar, de funcionar, de consolidar un sistema, con las renunciaciones que ello implica para la

autonomía del maestro, y la figura que deviene de ese tránsito: “Desde la perspectiva de la performatividad<sup>12</sup> se desplaza nuevamente al maestro pero ahora inscrito en una lógica que intenta pensar de qué manera interviene en los procesos de construcción y acumulación de conocimientos. Tanto los programas de formación inicial como los distintos programas de capacitación adelantan esfuerzos para colocar al maestro a tono con el desarrollo tecnológico, la revolución de la información, los medios de comunicación. Se establecen criterios de logro, criterios de calidad que continúan atando al maestro al cumplimiento de determinados fines, siempre sobre el entendido de que el maestro requiere procesos remediales o de ajuste”. (Boom y Unda, 1995, p. 3) El hecho de que el maestro se considere como sujeto a constante perfeccionamiento, termina convirtiéndolo en un objeto más de la masiva oferta educativa. De manera particular, podemos ver anuncios dirigidos a población iletrada que busque adquirir su título de bachillerato, entre los cuales, se menciona “maestros sin título” (Anuncio. Tiene 18 años o más y no es bachiller. 15 de enero de 1985, El Tiempo).

De este modo encontramos, por ejemplo, una amplia oferta de distintas universidades e institutos para la capacitación del maestro, como la Universidad UNINCCA y sus “cursos de actualización para el magisterio” en junio de 1986: “Semipresenciales: Investigación pedagógica-aplicación. Programas: Modelos y técnicas de la experimentación en física, didáctica especial de la ecología, reconozcamos nuestro ambiente, ecología de las poblaciones, diseño y renovación curricular, desarrollo psicobiológico del niño y su incidencia en el aprendizaje de las matemáticas, educación y familia, problemas de aprendizaje, fundamentos teórico prácticos de la educación estética, el teatro como recurso educativo, fundamentos y didáctica de la estadística” (Anuncio. Cursos de actualización para el magisterio. 13 de junio de 1986, El Tiempo). En otros anuncios de la época, se reconoce la diversidad de cursos, programas y especializaciones como: producción y diseño de material didáctico, evaluación en educación, enseñanza de la metodología en la tecnología, currículo, planeación educativa, investigación, didácticas específicas, “uso de computadores, lenguaje computacional, informática aplicada a la educación, educación preescolar, organización pedagógica del jardín maternal, problemas de aprendizaje de la lectoescritura, educación para la paz, desarrollo del niño, didáctica de la lectura infantil y recreación educativa, juego e

---

<sup>12</sup> “(...) el terreno de la ‘performatividad’, de la búsqueda de la eficacia y la eficiencia del sistema pero esta vez en relación con el conocimiento, donde el criterio de operatividad es tecnológico. La pregunta pertinente no es, entonces, si el conocimiento es verdadero o justo sino qué tanto sirve al sistema”. (Boom y Unda, 1995, p. 3)

implementos escolares, psicología educativa”, técnicas y tecnologías en enseñanza preescolar o en enseñanza de saberes específicos; orientados bajo el mismo enfoque capacitante mencionado.

Un rasgo visible e importante en relación con la formación de maestros para el periodo de estudio, es que es un claro objeto de discusión y de conocimiento: un objeto en crisis. Se debate y prioriza a nivel estatal, a nivel social, e incluso los maestros y otros grupos de intelectuales emiten sus juicios al respecto. El maestro José Francisco Socarrás, uno de los ideólogos y gestores de la creación de la Escuela Normal Superior, en un artículo publicado en El Tiempo el 23 de enero de 1985, nos advierte lo siguiente sobre la formación humanística de los maestros: “Las universidades pedagógicas actuales están formando especialistas científicos con solo una untada de psicología y pedagogía, y ninguna de humanidades. Es conocido de antaño que el valor educativo de las ciencias físicas se limita al ‘todo poder’ del individuo sobre la naturaleza y sus semejantes. Las sociales, la filosofía y el arte, por el contrario desarrollan el valor del ‘deber ser’. Los colegios se quejan actualmente de que los nuevos profesores son simplemente catedráticos o, mejor, conferencistas que no se ocupan de los alumnos. Y pensar que fueron los conservadores y católicos quienes adoptaron los planes y programas que nos rigen, recortando los de la Escuela Normal”.

Por otro lado, los diarios del 30 de junio de 1987 y del 29 de agosto de 1988, realizan un importante diagnóstico sobre la formación docente, destacando la poca pertinencia de los programas, evidente incluso para los mismos maestros, la falta de capacitación para los docentes de la ruralidad, la rigidez de los currículos, el rezago de los programas en relación con las demandas y circunstancias cambiantes de la educación de la época, y otras cuestiones. Veamos:

### **¿Quién enseña a los maestros?**

A los maestros no hay quién les enseñe. Ellos se quejan de la pésima orientación profesional que reciben. Dicen que son preparados profesionalmente para educar a los niños en recintos cerrados, detrás de barrotes y apartados de la realidad del país. La docencia en Colombia carece de programas de formación y actualización. (...) Las facultades de Educación no tienen sistemas adecuados para la selección de los futuros maestros. (...) Los programas de capacitación del maestro son deficientes, obsoletos y rígidos. En un documento elaborado por los docentes de preescolar, primaria y secundaria, exigen un replanteamiento de las Facultades de Educación. (...)



Dispersión, falta de continuidad y pertinencia de los programas de capacitación y de actualización para los maestros egresados de las Normales y facultades de educación. Saturación de programas tradicionales y ausencia de otros que se requieren. Desequilibrio en la oferta de programas por regiones del país. Incoherencia entre el contenido y la metodología.

(¿Quién enseña a los maestros?. 30 de junio de 1987, El Tiempo)

### ¿Quién le enseña a los maestros?

A pensar de los 420 programas de educación para formar docentes **su calidad es cuestionada por los mismos educadores**. En un diagnóstico del Icfes, y que contó con la asistencia de 700 expertos educativos, se encontró que los programas de educación requieren de un mayor contenido curricular, con más énfasis científico. Para la educación preescolar, existe una baja cobertura: un escaso número e inadecuada distribución de los programas de formación de docentes. También se criticó la existencia de currículos rígidos orientados a formar docentes para ambientes cerrados sin tener en cuenta la diversificación de la demanda y la población objetivo. Igualmente se estableció que existen criterios inadecuados para la selección de los aspirantes, y carencia absoluta de programas de formación y capacitación de quienes van a ser los profesores. También descoordinación entre las facultades de educación, el ministerio del ramo, el Icfes, el Icbf y los programas comunitarios que tienen que ver con la atención del niño. En cuanto a la formación del docente de primaria, el diagnóstico precisó la falta de identidad del docente: inadecuada distribución de los programas post-secundarios de formación; escasez de programas de formación a nivel universitario; profesionalización de maestros de básica primaria a través de licenciaturas tradicionales y falta de continuidad y pertinencia de los programas. Para la formación de docentes de secundaria, se encontró que existe un desequilibrio de la oferta de programas por regiones: incoherencia entre el contenido y la metodología; saturación de programas tradicionales y la ausencia de otros que se requieren.

(¿Quién le enseña a los maestros?. 29 de agosto de 1988, El Tiempo)

Finalmente, queremos introducir también el factor de la producción intelectual como condición de saber del maestro, que reivindica su figura como sujeto de saber, en coherencia con las apuestas del Movimiento Pedagógico Colombiano - ciertamente, con escasa presencia explícita en las ediciones del

periódico El Tiempo revisadas, pero latentes en el contexto de los gremios de maestros, intelectuales y profesionales de la educación de este periodo en Colombia.

Aludimos a producción intelectual, en dos sentidos: la producción de textos académicos escritos por maestros, como el caso de Don Rufino José Cuervo con su obra *Apuntaciones críticas del lenguaje bogotano*; el maestro Luís Flórez y su obra *Apuntes de español*; el maestro Luis Fernando Roldán y su serie de 4 libros sobre enseñanza del arte, *Nuestra aventura en el arte*; la enciclopedia de anatomía y atlas del cuerpo humano escrita por médicos y educadores; algunos textos escolares “elaborados por educadores especializados, de reconocido prestigio y amplia experiencia en cada una de las asignaturas”; entre otros casos. O a las experiencias de producción intelectual que resultan de un proceso de investigación llevado a cabo por maestros, como ocurre con la iniciativa de regionalización de la enseñanza tras la investigación de 12 años a cargo de la maestra Carmen Emilia Pérez, jefe de la división de capacitación del Ministerio de Educación Nacional en 1988, y de la que se desprenden también una serie de libros de texto pertinentes y adecuados a las particularidades culturales de cada región del país; el estudio y propuesta de reestructuración de un bachillerato nocturno, llevado a cabo por sus mismos maestros en enero del mismo año (1988); la investigación adelantada por la licenciada en filología Marina Ramírez durante 18 años, sobre el juego como preparación para el estudio escolar, que sirvió de insumo para la creación de una cartilla con juegos “donde (el niño) tenga la oportunidad de explorar respuestas por sus propios medios sin que el profesor intervenga” y cuya última cartilla “se diseñó como una guía para el profesor y con ella realizar la evaluación” (El juego: una forma distinta de aprender. 19 de abril de 1988, El Tiempo); el experimento de 3 “pedagogas” en Roldanillo, para transformar la educación primaria en el proceso de “convertir su pueblo en una escuela grande” (Roldanillo: un pueblo hecho escuela. 6 de noviembre de 1988, El Tiempo); y otros ejercicios investigativos similares, que recurrieron al periódico El Tiempo como plataforma de visibilización.

Los casos anteriormente citados, ilustran un poco las relaciones de saber que atraviesan tanto al maestro, como a la enseñanza en sentido amplio. Nos permite ampliar la perspectiva del maestro como enseñante cuya acción “está restringida al aula de clase”, para entender la complejidad del pensamiento y del fenómeno pedagógico que él abandera. Son éstas justamente las apuestas del Movimiento Pedagógico: una recomplejización de la lectura sobre la figura del maestro, que entiende que es también un productor de saber, que su práctica es una práctica de saber. Al respecto, nos dicen Boom y Unda (1995) que

“entender al maestro como sujeto de saber es, en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura - el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos - y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica. (p. 8)

### **3.2.3. Maestro y violencia**

Para aproximarnos a la relación maestro-violencia, sentemos primero unos entendidos sobre la noción de violencia. Según Hannah Arendt (2005), la violencia es una acción que implica daño, y está conducida por unas intenciones y unos fines: es instrumental. Saúl Franco (1999) complementa a esta definición, su condición de forma de relación “que es aprendida y ejercida en las interacciones humanas, las instituciones y organizaciones que han sido creadas para la formalización y ordenamiento de las relaciones”. Finalmente pues, la violencia es una actividad racional e inteligente - mediata -, de carácter relacional, que posee una historicidad - continuidad y transformaciones en el tiempo, y que además, supone una relación de fuerza, una direccionalidad y un daño<sup>13</sup>. Desarrollaremos esta relación, desde la consideración de 3 formas de violencia identificadas durante la revisión del archivo: los maestros como víctimas del conflicto armado colombiano y la violencia antisindical.

#### *Maestros, víctimas del conflicto armado colombiano*

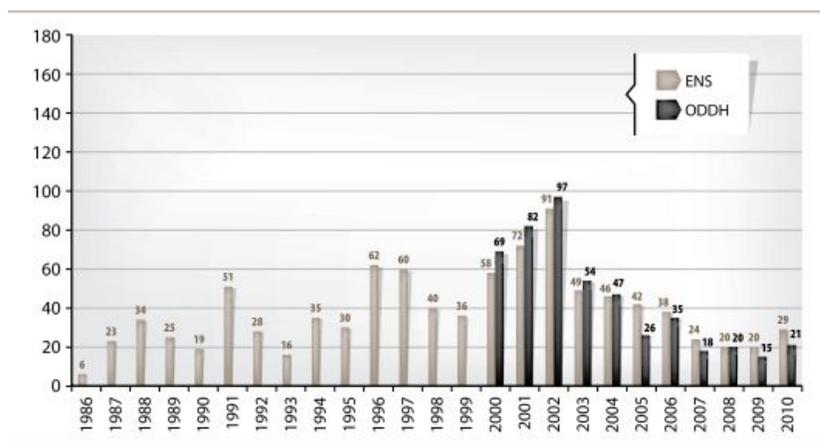
La historia de Colombia, a partir de la segunda mitad del siglo XX, ha estado cruzada por un conflicto armado interno que deriva de ciertas condiciones sociales y políticas de exclusión, como el Frente Nacional (1958-1974) y su cerramiento político bipartidista, y el asesinato del caudillo político Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948 - evento conocido tradicionalmente como “el Bogotazo”. Esta guerra, que enfrentó inicialmente al Estado y a algunas guerrillas rurales de extrema izquierda, para la década de 1980, agrupaba ya una gama más diversa de actores armados: grupos paramilitares de extrema derecha, redes de narcotráfico y bandas criminales - urbanas.

---

<sup>13</sup> Correa, G., & González, J.D. (2011). Tirándole libros a las balas. Memoria de la Violencia antisindical contra educadores de ADIDA, 1978-2008. Medellín: Ediciones Escuela Nacional Sindical

La sociedad civil fue también víctima de estas confrontaciones, y entre ellos, las maestras y maestros colombianos presentes en todas las escuelas, rurales y urbanas, del territorio colombiano. Para ilustrar esta situación, encontramos un artículo del 27 septiembre de 1986 (Moanack, G. 27 de septiembre de 1986. Balas para profesores. El Tiempo) alusivo a las bandas criminales urbanas y a los maestros como uno de sus víctimas objetivas, que denuncia el recrudecimiento de la inseguridad en los planteles educativos del distrito: “(...) un informe publicado por este diario en estos últimos días, señala cómo 21 escuelas y colegios oficiales de la capital fueron puestos en ‘lista negra’ por las condiciones absolutamente aberrantes que en ellos imperan. Con el resultado de un profesorado ‘atemorizado y maniatado’ por amenazas (...) En esos planteles, los educadores ya no pueden sancionar porque, como se les advirtió con mucho sarcasmo, ‘hay una bala para cada profesor’”. El Tiempo, en sus diarios del 3 de octubre de 1987<sup>14</sup> y del 15 de noviembre de 1993<sup>15</sup>, expone casos de maestras que han sido asesinadas o heridas por grupos armados, ambas al interior de sus mismas escuelas.

Ahora, este fenómeno se cruza también con otro bien conocido en la historia nacional reciente: la violencia antisindical; hasta tal punto, que es difícil determinar con precisión los móviles y los actores que han perpetrado estos asesinatos y amenazas al magisterio del país. Baste decir que la Federación Colombiana de Educadores - Fecode - es el sindicato colombiano con mayor número de víctimas de violencia antisindical actualmente.



***Homicidios de sindicalistas y sindicalizados en Fecode por fuentes 1986 - 2010<sup>16</sup>***

(Fuente: ENS, 2011., y ODDH, 2011)

<sup>14</sup> Farc mató a maestra y dos familiares. 3 de octubre de 1987, El Tiempo

<sup>15</sup> Educación bajo las balas. 15 de noviembre de 1993, El Tiempo

<sup>16</sup> Tomado de: PNUD (2011) Reconocer el pasado, construir el futuro. Bogotá.



### **Maestros amenazados**

Más de 300 profesores de Santander han sido amenazados por diferentes grupos delictivos, dijo el secretario de Educación de Santander, Adalberto Flórez Romero. Las amenazas provienen de la guerrilla, de grupos paramilitares e incluso, de los mismos estudiantes. Para protegerlos, son trasladados en forma temporal, mientras sus plazas son cubiertas provisionalmente por maestros por contrato.

(Educación bajo las balas. 15 de noviembre de 1993, El Tiempo)

### *Violencia antisindical*

Según Correa et al (2008), la violencia antisindical es “una violencia articulada en su materialidad y su dimensión simbólica, es decir, entre un orden físico y psicológico que se traduce en asesinatos, desapariciones forzadas, amenazas de muerte, torturas, atentados de muerte, hostigamientos, secuestros, desplazamiento forzado, allanamientos ilegales y persecución. (...) En este caso la violencia antisindical busca borrar a la organización sindical y a los líderes sindicales como actores claves en procesos de negociación del orden laboral, social o político. (...) Singularmente, estas prácticas violentas poseen un correlato social que oscila entre la indiferencia, la justificación disciplinante (lo asesinaron porque algo debía), el mutismo y la invisibilización” (p. 27).

Sobre este tipo de violencia, hay copiosos ejemplos en la prensa revisada, en los que es posible reconocer un ejercicio de deslegitimación social y estigmatización generalizados, de las organizaciones sindicales, de sus sindicalistas y de las reivindicaciones que persiguen:

Tenemos el recorte de una vieja carta, publicada en EL TIEMPO, dirigida a Hersán por Jorge Forero Vélez. Luego de interesantes razonamientos sobre el salario mínimo y el trabajo mínimo termina así: “Por otro lado está la campaña insidiosa de los dirigentes sindicales de extrema izquierda que envenenan al pueblo diciéndole que está explotado por las empresas y que por tanto debe trabajar lo menos posible. De ahí que paros, huelgas, brazos caídos y sabotajes a la producción los consideren medida corriente y conveniente a sus intereses. Empero, del fracaso de las obras públicas y de la empresa privada, jamás se obtendrá el bienestar de nadie. El de la masa



trabajadora es un odio introyectado; un fastidio por el trabajo que está creando situación insostenible. A consecuencia del ocio y de la baja productividad gran parte del pueblo está en la miseria. De ello tienen gran responsabilidad los sindicatos extremistas”. Ya lo hemos dicho muchas veces, nos hace falta, pero mucha falta, trabajar. La gente quiere ganar mucho pero con el menos esfuerzo. Los de arriba, los altos directivos, los congresistas solo dan mal ejemplo. La holgazanería es fuente de todos los vicios. Al que trabaja Dios le ayuda. “Ganarás el pan con el sudor de tu frente”. “In labore est virtus”.

(Voces ajenas. 4 de enero de 1985, El Tiempo)

Un rasgo muy característico de los educadores sindicalizados, es la amplitud del espectro de sus reivindicaciones, que no se restringen a exigencias meramente laborales, económicas y prestacionales, sino que “sus actuaciones y redefiniciones vinculan su rol a un compromiso sindical y político con la esfera de la democracia plena, de tal forma que la dimensión de su escenario laboral, es decir, la dimensión educativa, está cruzada y transversalizada con los asuntos políticos, sociales, económicos y culturales”. (Correa et al, 2011, p. 31) Los maestros no son exclusivamente trabajadores en el pleno ejercicio de sus derechos laborales colectivos, sino actores sociales y políticos comprometidos con otras causas sociales.

Así pues, en relación con la violencia antisindical, podemos referir la denuncia del magisterio de Santander del 15 de mayo de 1986, sobre las amenazas de muerte contra dirigentes sindicales de la región, tras el reintegro del “paro” de maestros que tuvo lugar por aquellos días<sup>17</sup>; la denuncia de la Asociación de Educadores de Arauca sobre la ola de asesinatos y amenazas contra maestros - “una escalada terrorista contra el magisterio de la intendencia” del 11 de septiembre del mismo año<sup>18</sup>; las amenazas anónimas recibidas por dos directivos de la Asociación de Educadores de Sincelejo y 3 miembros más de la organización, documentada el 8 de octubre de 1987<sup>19</sup>; el atentado a la Asociación de Institutores del Cauca (Asoinca) mediante la detonación de una bomba y las muertes de algunos educadores de la misma agremiación a manos del M-19, el 28 de julio de 1988<sup>20</sup>; los volantes en circulación que contenían amenazas de muerte contra un colectivo de maestros de Ocaña, Norte de Santander, escritas por un grupo

---

<sup>17</sup> Maestros denuncian amenazas. 15 de mayo de 1986, El Tiempo

<sup>18</sup> Denuncian asesinato de educadores. 11 de septiembre de 1986, El Tiempo

<sup>19</sup> Amenazan a educadores. 8 de octubre de 1987, El Tiempo

<sup>20</sup> Bomba en sede de educadores. 28 de julio de 1988, El Tiempo



que se autodenomina “Muerte a comunistas (Maco)” el 11 de enero de 1989<sup>21</sup>; entre otras amenazas, destituciones, desapariciones y muertes de maestros agremiados a organizaciones sindicales, que generalmente son sucedidos por protestas públicas del gremio magisterial, en la exigencia de la protección y el respeto a la vida, y las garantías sociales y laborales pertinentes para enfrentar las diferentes expresiones de violencia antisindical de la época.

Importa señalar que el carácter eminentemente político de las reivindicaciones de los sindicatos del magisterio para el periodo estudiado, responde a la nueva figura de maestro que instauran el Movimiento Pedagógico, con apoyo de su brazo de académicos e intelectuales, por un lado, y de sindicatos de maestros y profesionales de la educación, por el otro, y el Estatuto Docente de 1979, con sus nuevas condiciones laborales. Cabe enfatizar también en el impacto que tuvo la definición de las rutas centrales del ejercicio sindical de los educadores en Colombia, a partir del XII Congreso de Fecode, en 1982; a saber:

1. Como trabajador de la cultura, el maestro debe tener un compromiso pedagógico que necesita rescatar para colocarlo al servicio de las masas populares y contribuya a la liberación nacional.
2. El maestro como luchador consecuente por sus derechos laborales y salariales.
3. El maestro como ciudadano, luchador por sus derechos democráticos<sup>22</sup>.

#### **4. Consideraciones finales**

Lo encontrado en el archivo parecería sugerir la continuidad de algunas problemáticas relacionadas con el ejercicio magisterial que han sido rastreadas por otros investigadores desde los tiempos de la Colonia, como ocurre con la condición de “mendigo de su salario”, sujeto a la sospecha y vigilancia permanente del Estado, que es considerado socialmente un “sabio” de segunda; asuntos que se repiten con persistencia en la prensa revisada, y que proveen algunos insumos para pensar, al menos desde este ejercicio de rastreo inicial, que se trata de continuidades históricas - no identidades históricas - susceptibles de ser estudiadas más a profundidad. En línea con lo anterior, Castro, Boom y Noguera (1999), expresan lo siguiente sobre lo que ellos nombran como la “paradoja de lo público”:

---

<sup>21</sup> Amenazan a 20 maestros en Norte de Santander. 11 de enero de 1989, El Tiempo

<sup>22</sup> Correa et al, 2011, p. 32



Después de emerger a la luz del día (...), de lograr el reconocimiento social que como sujeto público le venía asignado desde el discurso al considerar su ejercicio de la mayor importancia para el progreso de la ‘república’, el maestro de escuela ha sido, a la vez, mendigo de su salario. Sin duda alguna, ese personaje que veían pasar los vecinos de ciudades y villas cruzando la Plaza Mayor con destino a la sede del Ayuntamiento o Cabildo, con un pergamino bajo el brazo, tiene que ver mucho con el que hoy vemos con alguna periodicidad marchando por las calles o protestando por su salario, parodiando, tal vez sin saberlo, a su colega de hace 200 años al insistir una y otra vez que no hay razón ni motivo para que se le retenga el salario ‘por ser legítimamente ganado con su sudor y trabajo...’. Definitivamente es esta una continuidad que espanta. La continuidad de la miseria, de la tragedia, del desarraigo. Azarosa continuidad que a su vez muestra las profundas diferencias: el uno, inserto en un proceso de constitución del maestro; el otro, el de hoy, abarcado por el proceso de sustitución, de extinción, en donde el problema no es sólo el de la represión sino el de la productividad dirigida y la autonomía perdida. (p. 43)

Sin embargo, cabe la posibilidad de que esta sea un efecto de superficie causado por la prospección realizada respecto a sus límites y fuentes. Gracias a los aportes que ha hecho el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, entendemos que la historia de la educación, y la del maestro, dista de ser una tranquila transformación, y creemos que encontrar las posibles irrupciones, cesamientos y discontinuidades en el archivo, no sólo constituye una deuda respecto a la historia en nuestra cultura, sino que implica una mirada más cuidadosa y detallada del problema. Sólo el avance de las investigaciones en este campo puede determinar un veredicto al respecto.

Los resultados de la investigación brindan un panorama interesante acerca de cómo se dio el cambio en los fines de la educación en Colombia, referido previamente por otros autores. A su vez, brindan ulterior positividad a las hipótesis elaboradas por (Zuluaga & Echeverri, 2003) respecto al *enrarecimiento* de la pedagogía debido a la aparición de las Ciencias de la Educación, y especialmente, de la psicología educativa. Caracterizar a fondo el mapa de fuerzas que interactúa en este momento, describiendo los saberes, sujetos e instituciones que lo habitan, es una tarea que desborda las pretensiones de este trabajo, cuyo objetivo es identificar esbozos generales de un problema que debe ser estudiado con mayor intensidad y energía. Por ahora, baste aclarar que lo encontrado en el archivo no constituye la



suave transición y que, por el contrario, hallamos heterogeneidad, luchas, avances y retrocesos, pugnas por la posición del maestro que deben ser estudiadas con mayor profundidad cuando se considera la aparición, por estos años, del Movimiento Pedagógico, y la inminente ley general de educación en 1994.

Una siguiente fase de esta investigación debería plantearse una expansión del archivo en lo que relativo a la prensa nacional, publicaciones sindicales, y otro tipo de fuentes documentales que puedan ayudar a la identificación, descripción y análisis de los imaginarios alrededor de la figura del maestro. A pesar de la potencia que reconocemos en la metodología documental usada en este trabajo, esta debe ser reformulada para incluir un mayor número de investigadores y un cronograma más extenso de trabajo que permita elaborar conclusiones con mayor sustento histórico y relevancia comprensiva y estadística. También, con una exploración mucho más amplia que permita la operativización más clara y más pertinente de los imaginarios sociales como conceptos lente, y su teoría, como marco conceptual y metodológico. La restructuración de la metodología como agenda de investigación haría posible la inclusión de otro tipo de documentos provenientes de herramientas diferentes a las utilizadas en este estudio, como lo son la etnografía, el estudio de caso, el análisis de documentos jurídicos, la observación participante y otra miríada de fuentes que pueden enriquecer el proyecto y constituir un marco de interpretación más sólido con el fin de aportar a la reflexión sobre la práctica pedagógica en nuestro país y su hipocentro: el maestro.

Un futuro trabajo en esta línea de investigación podría enfocarse en el estudio de relaciones particulares al interior del imaginario complejo del maestro, como las lógicas y mecánicas sociales de construcción y legitimación de imaginarios, la proporción de género en el magisterio, los imaginarios sociales que circulan en las actuales instituciones de formación de maestros, la influencia de estos imaginarios en la escogencia de la enseñanza como profesión, la relación del maestro con la violencia - desde una perspectiva comprensiva de su figura, que contemple los roles que ocupa en escenarios de conflicto, más allá de su lugar de víctima -, el posicionamiento del maestro como sujeto honorable o ejemplar para la nación, el potencial creativo o instituyente de los imaginarios sociales sobre el maestro, la cronología de problemáticas específicas relacionadas con la labor del enseñante, entre otras. Como ya hemos dicho: los horizontes posibles de este primer ejercicio de reconocimiento y descripción de los imaginarios sociales sobre la figura del maestro en Colombia, son vastos.



## 5. Bibliografía

- Austin, T. (2000). Para comprender el concepto de cultura. UNAP Educación y Desarrollo (1).
- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. *Unipluriversidad*, 11(3), 93-110.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 35, 1-9.
- Boom, A., Peñuela, D., & Pulido, O. (2006) La cuestión docente: Maestro, condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002. Bogotá: IDEP
- Cegarra, J. (2012) Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de moebio*, (43), 01-13.
- Correa, G., & González, J.D. (2011). Tirándole libros a las balas. Memoria de la Violencia antisindical contra educadores de ADIDA, 1978-2008. Medellín: Ediciones Escuela Nacional Sindical.
- D'Agostino, A. M. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de investigaciones*, 21(1), 127-134.
- De Cea-Naharro, J. L. P. (1995). Orden social e imaginarios sociales (Una propuesta de investigación). *Papers: revista de sociología*, (45), 101-127.
- En síntesis la literatura gris. (2011). *Formación universitaria*, 4(6). Recuperado el 26 de febrero de 2018, de *Revista Formación universitaria*: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062011000600001](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062011000600001)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. O. (1994). Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. *Foro Nacional por Colombia*.
- Martínez, A. (2011). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En: GHPP, *Figuras Contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*, 127-164. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, A., Castro, J. O., & Noguera, C. E. (1999). Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. *Sociedad Colombiana de Pedagogía*.
- Parra Sandoval, R. (1980). Estudios sociales sobre el maestro colombiano. *Revista Colombiana de Educación*.



Peñuela, D., Pulido, O., & Rodríguez, V. (2008). La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes. Buenos Aires: FLAPE.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2011) Reconocer el pasado, construir el futuro. Bogotá.

Vasco, C.E. (1990) Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Bogotá: Editorial CINEP.

Zuluaga, O. L., & Echeverri, J. A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. *Pedagogía y Epistemología*, 57–80.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: *Pedagogía Y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.

### **Artículos de prensa**

#### El Tiempo, 1985

La calidad de la educación (13 de enero de 1985) El Tiempo

Mal comienzo del año escolar (12 de febrero de 1985) El Tiempo

Anuncio (30 de enero de 1985) El Tiempo

Betancur lanza hoy plan de alfabetización (17 de febrero de 1985) El Tiempo

Enseñar al que no sabe (9 de febrero de 1985) El Tiempo

Maestros de Antioquia no iniciarán clases (1 de febrero de 1985), El Tiempo

La huelga estatal (21 de febrero de 1985) El tiempo

Anuncio. Tiene 18 años o más y no es bachiller (15 de enero de 1985) El Tiempo

Socarras, J. F. (23 de enero de 1985) La Escuela Normal Superior. El Tiempo

Prada, T (21 de septiembre de 1985) Escuelas públicas. El Tiempo

Voces ajenas (4 de enero de 1985) El Tiempo

#### El Tiempo, 1986

Suspenden servicios médicos a maestros (3 de enero de 1986), El Tiempo

La educación en 1986 (22 de enero de 1986), El Tiempo

Urgen presupuesto para educación en el Huila (21 de noviembre de 1986), El Tiempo

Paros de maestros aumentan el ocio de los estudiantes (13 de mayo de 1986), El Tiempo

Paro de maestros hoy (20 de febrero de 1986) El Tiempo

Sacerdote dirige paro (21 de marzo de 1986) El Tiempo



Alumnas denuncian acoso sexual (28 de mayo de 1986) El Tiempo  
En paro alumnos por acoso sexual (21 de agosto de 1986) El Tiempo  
Anuncio. Cursos de actualización para el magisterio (13 de junio de 1986) El Tiempo  
González, J (17 de julio de 1986) Los cazadores de gazapos. El Tiempo  
Revolucionaria pedagogía para enseñar el arte (2 de agosto de 1986) El Tiempo  
Denuncia de un profesor (7 de agosto de 1986) El Tiempo  
Con usted (5 de marzo de 1986) El Tiempo  
Con usted (25 de septiembre de 1986) El Tiempo  
Con usted (22 de diciembre de 1986) El Tiempo  
Moanack, G. (27 de septiembre de 1986) Balas para profesores. El Tiempo  
Maestros denuncian amenazas (15 de mayo de 1986) El Tiempo  
Denuncian asesinato de educadores (11 de septiembre de 1986) El Tiempo  
El Tiempo 1987  
¿Quién enseña a los maestros? (30 de junio de 1987) El Tiempo  
Paro por incorporación de soldados como educadores (20 de octubre de 1987) El Tiempo  
Farc mató a maestra y dos familiares (3 de octubre de 1987) El Tiempo  
Amenazan a educadores (8 de octubre de 1987) El Tiempo  
El Tiempo, 1988  
Paro indefinido del magisterio en Bogotá (30 de abril de 1988), El Tiempo  
Piden destituir profesores por homosexualismo y hurto (17 de julio de 1988) El Tiempo  
Paros y mítines en colegios del Atlántico por falta de maestros(18 de abril de 1988) El Tiempo  
Estudiantes se toman alcaldía en Planadas (9 de septiembre de 1988) El Tiempo  
¿Quién le enseña a los maestros? (29 de agosto de 1988) El Tiempo  
Nuevos textos escolares (27 de enero de 1988) El Tiempo  
Estudian cambios en bachillerato nocturno (27 de enero de 1988) El Tiempo  
La regionalización de la enseñanza. Al rescate del niño campesino (29 de marzo de 1988) El Tiempo  
El juego: una forma distinta de aprender (19 de abril de 1988) El Tiempo  
Roldanillo: un pueblo hecho escuela (6 de noviembre de 1988) El Tiempo  
Porrás, A (11 de abril de 1988) De la sociedad colombiana de licenciados. El Tiempo  
Paro en instituto (11 de mayo de 1988) El Tiempo  
Maestros, estudiantes y transportadores en paro (3 de marzo de 1988) El Tiempo



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

Amenaza de paro por asesinatos (18 de agosto de 1988) El Tiempo)

Escobar, R (25 de marzo de 1988) Formación intelectual al soldado, El Tiempo

Socarrás, J.F (15 de junio de 1988) Vida y obra de nuestros universitarios. El Tiempo

Con usted (6 de Septiembre de 1988) El Tiempo

Bomba en sede de educadores (28 de julio de 1988) El Tiempo

### El Tiempo, 1989

Con usted (30 de marzo de 1989) El Tiempo

Amenazan a 20 maestros en Norte de Santander (11 de enero de 1989) El Tiempo

### El Tiempo, 1991

Educadores mal pagados (16 de febrero de 1991) El Tiempo

### El Tiempo, 1993

Los maestros (15 de junio de 1993) El Tiempo

Educación bajo las balas (15 de noviembre de 1993) El Tiempo