

*POR UNA DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, UNIDOS MAESTROS.*



**ESTUDIO COMPARATIVO DE LA CARRERA DOCENTE DESDE 1990 HASTA EL  
TIEMPO ACTUAL.**

**RAFAEL ANTONIO MARTIN CIFUENTES**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA  
PROYECTO DE GRADO**

**Medellín, 2017**

*POR UNA DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, UNIDOS MAESTROS.*



**ESTUDIO COMPARATIVO DE LA CARRERA DOCENTE DESDE 1990 HASTA EL  
TIEMPO ACTUAL.**

**RAFAEL ANTONIO MARTIN CIFUENTES**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TITULO DE ESPECIALISTA EN  
GERENCIA EDUCATIVA**

**DAVID ARTURO OSPINA RAMÍREZ**

**Mg. en Gestión de Proyectos – Mg. en Educación y Desarrollo Humano**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA  
PROYECTO DE GRADO**

**Medellín, 2017**

*Dedicatoria*

Este trabajo lo dedico en primer lugar a Dios, quien cada día me fortalece ante las dificultades, es quien me ilumina y guía en este paso por la vida. A mis hijas que son el motor de mi existencia y razón de lucha. Y a cada uno de los maestros de Colombia, porque en ustedes me inspire para sacar adelante este Proyecto.

*POR UNA DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, UNIDOS MAESTROS.*



### *Agradecimientos*

En primer lugar, a Dios, símbolo de vida. A la Universidad Católica de Manizales y sus directivas, mis hijas quienes de algún modo deje a un lado para lograr capacitarme, A cada uno de mis maestros: Martha Isabel Gutiérrez Ospina, Pablo Felipe Cardona López, Alejandro Jaramillo, Edwin Hernando Duque M, Robinson Rodríguez Obando, Sandra Bibiana Burgos Laiton y David Arturo Ospina.

*POR UNA DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, UNIDOS MAESTROS.*



*Notas del Director de Tesis*

*Nota de sustentación:* \_\_\_\_\_

*Nota del desarrollo del proyecto:* \_\_\_\_\_

### ***Resumen***

Comprender la situación educativa del país, desde una mirada histórica y desde la situación actual, es un hecho que se viene reiterando desde hace muchos años. Se debe hacer un corte tradicional, hacia un acercamiento a la historia de la educación, entendida como una evolución sucesiva de diferentes etapas o períodos. Las diferentes adecuaciones de orden político, económico y social que sufrió el país han tenido una injerencia marcada en las aproximaciones al pasado como una forma de comprender el presente de la educación. Su interés y valor resulta de su empeño por periodizar, recoger datos dispersos en crónicas, artículos y ensayos los cuales nos permiten hacer un análisis profundo de la situación de la carrera docente en Colombia y su injerencia para que los maestros puedan aportar en mayor medida al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta monografía pretende mostrar la consecución y transformación que ha tenido la carrera docente y la importancia de la lucha sindical y de protesta para la adquisición de derechos, garantías e incentivos. Para conseguir estos propósitos colectivos, se ha llevado a cabo una loable labor y se han librado arduas luchas en defensa de la educación. En la década de los noventa se genera una transición y un cambio marcado en todas las políticas gubernamentales. El punto de partida es el año 1990 con el plan de desarrollo del presidente Cesar Gaviria. A continuación, un elemento imprescindible para indagar por la gestión educativa en Colombia es la ley 115 de 1994 (ley general de educación), pues a partir de esta se refleja un gran esfuerzo por parte del estado para organizar y estructurar la educación en el país.

En 1968, los planes de desarrollo se institucionalizan en el país por medio de los artículos 32 y 76 de la constitución nacional, la cual fija la adopción de un plan de desarrollo económico y social como carta de navegación de cada gobierno. Estos permitieron visualizar las políticas educativas en Colombia entre los años 1990 y 2006, y en adelante, enmarcan una ardua lucha

*POR UNA DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, UNIDOS MAESTROS.*



para el magisterio colombiano a través de FECODE (Federación Colombiana de Educadores), sus sindicatos filiales, y para el SIMAC (Sindicato de maestros de Casanare), en nuestro caso.

**Palabras claves:** Políticas Educativas, Planes de Desarrollo, Normatividad Legal en Educación, Capacitación y Profesión docente.

*Abstract*

Understanding the educational situation of the country, from a historical perspective and from the current situation, is a fact that has been reiterated for many years. A traditional cut-off must be made towards an approach to the history of education, understood as a successive evolution of different stages or periods. The different political, economic and social adjustments, that the country has undergone, have made a marked interference in the approaches to the past as a way to understand the present of education. Its interest and value is the result of its commitment to periodize, and collect scattered data in chronicles, articles and essays that allow us to make a deep analysis of the situation of the teaching career in Colombia and its interference so that teachers can make a greater contribution to the improvement of the quality of education. This monograph aims to show the achievement and transformation of the teaching career and the importance of the union and protest struggle for obtaining rights, guarantees and incentives. To achieve these collective purposes, a laudable work has been carried out and arduous struggles have been fought in defense of education. In the nineties, a marked transition and change occurred in all government policies. The starting point is the year 1990 with the development plan of President Cesar Gaviria. Then, an essential element to investigate educational management in Colombia is the *ley 115 de 1994* (general education law), since it reflects a great effort on the part of the state to organize and structure education in the country.

In 1968, development plans were institutionalized in the country through *artículos 32 y 76* of the colombian national constitution, which established the adoption of an economic and social development plan as a navigation chart for each government. These made it possible to visualize the educational policies in Colombia between 1990 and 2006, and from now on, they frame an



*POR UNA DIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, UNIDOS MAESTROS.*



arduous struggle for Colombian educators through FECODE (Colombian Federation of Educators), its branch unions, and for SIMAC (Trade Union of teachers of Casanare) in our case.

**Keywords:** Educational Policies, Development Plans, Legal Norms in Education, Training and Teaching Profession.

### **Tabla de Contenido**

1. Título del proyecto .....	12
2. Descripción del problema .....	13
2.1 Enunciado del problema .....	13
2.2 Análisis Espina de Pescado.....	14
2.3 Causa de mayor impacto.....	15
3. Descripción de la Organización .....	16
3.1 Misión .....	16
3.2 Visión.....	17
4. Objetivos .....	18
4.1 Objetivo general.....	18
4.2 Objetivos específicos .....	18
5. Justificación .....	19
6. Marco teórico.....	20
6.1 Las Políticas Educativas en Colombia.....	21
6.2 Particularidades Del Oficio De Enseñar .....	25
6.3 Normatividad de la Política y Gestión Educativa en Colombia .....	30
6.3.1 Marco Normativo de la Descentralización Educativa .....	30
6.3.2 Normatividad de la Carrera Docente en Colombia.....	32
7. Jornada Única Departamento de Casanare .....	36



8. Conclusiones y Recomendaciones ..... 39

REFERENCIAS..... 40

## **1. Título del proyecto**

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA CARRERA DOCENTE DESDE 1990 HASTA EL  
TIEMPO ACTUAL.

## **2. Descripción del problema**

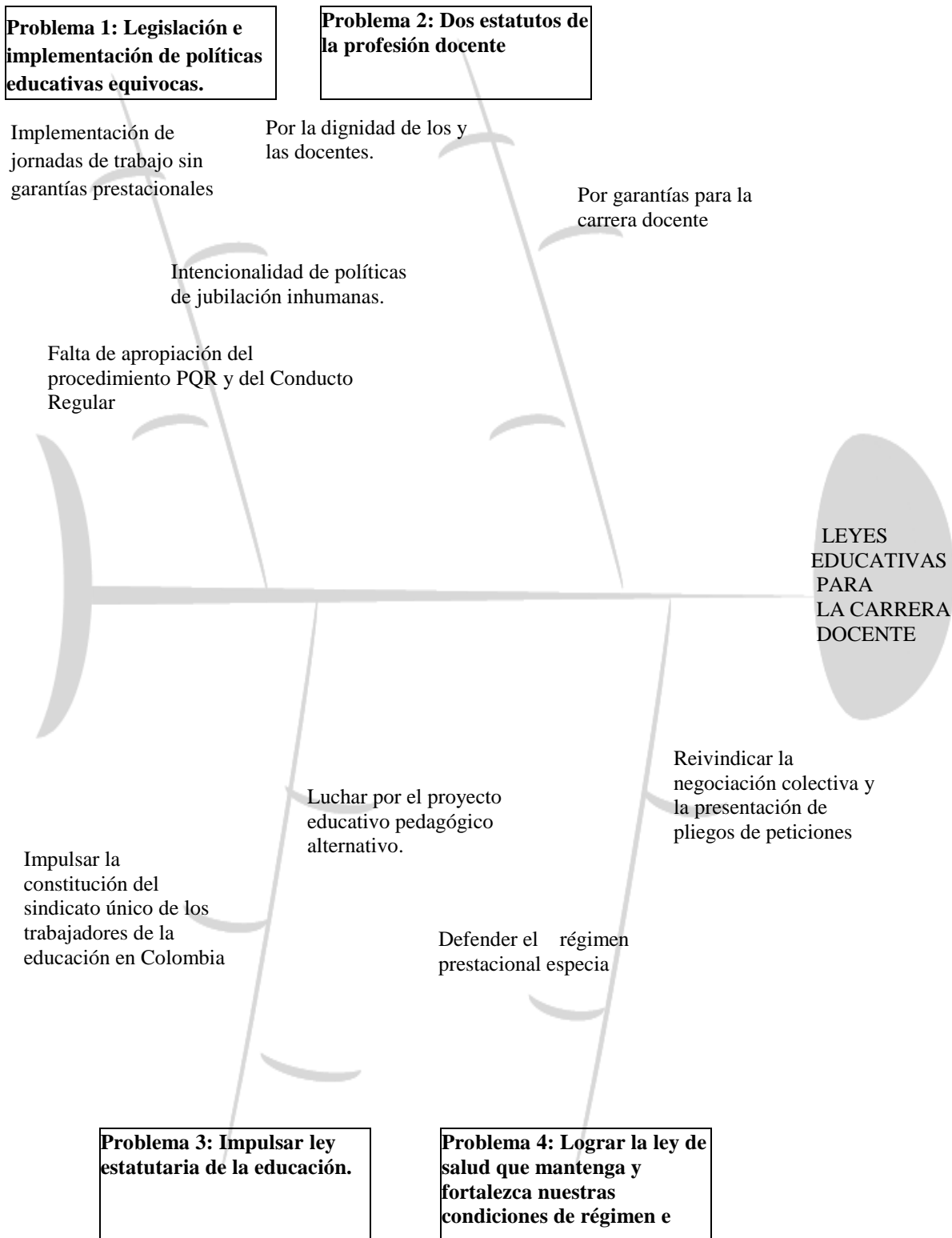
### **2.1 Enunciado del problema**

Satisfacer necesidades de formación y actualización de los docentes, para enfrentar en mejores condiciones los continuos embates que soportan los maestros en el sector de la educación, como lo es la segmentación a raíz de las políticas implementadas para países emergentes en el campo económico, pasa por proyectar el accionar de los docentes hacia un reposicionamiento de la exigencia de derechos en la educación.

Mejorar nuestras respuestas contra las políticas neoliberales globales que asfixian y desregulan el entorno laboral en el sector de la educación, hace parte de las inquietudes y preocupaciones que motivan el impulso de planes de formación y actualización que en muchas razones sustentan la necesidad de planear e impulsar el fortalecimiento institucional, promoviendo la inserción de las nuevas y nuevos docentes, tanto en la membresía formal de las organizaciones en la búsqueda de condiciones equitativas, estimulando su sentido de pertenencia.

Desde los años 90 dirigentes y activistas deben asumir un ambicioso plan de actividades dirigido a estimular la participación activa de los docentes (antiguos, nuevos, hombres, mujeres) en la defensa de la educación en especial la pública, en defensa de la carrera docente y de los derechos del magisterio; que nos permita construir colectivamente nuestra propuesta de Estatuto de carrera docente en Colombia. No menos importante es la Unidad de los educadores entorno a sus organizaciones, que junto a la lucha por nuestros derechos dinamicemos el proceso unitario con los trabajadores del sector de la educación; que también hace parte del conjunto de inquietudes a abordar de cara al fortalecimiento de tan magna profesión.

## 2.2 Análisis Espina de Pescado



### **2.3 Causa de mayor impacto**

La necesidad de formular un nuevo proyecto sindical y pedagógico que dé respuesta a las demandas objetivas de los docentes articulando los intereses de la base y la dirección, que permita construir una estrategia amplia de comunicación posicionando la organización que defiende la educación pública y reivindica su gratuidad y calidad. Así mismo fortalecer los sindicatos departamentales del magisterio y la Federación en dirección al Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación, SUTEC, impulsar la conformación y el funcionamiento de las escuelas departamentales que conduzca a construir la Red Nacional de los Derechos Humanos de FECODE, y a establecer y fortalecer relaciones internacionales de carácter profesional.

### ***3. Descripción de la Organización***

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE, fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, según Resolución N° 01204 del 6 de agosto de 1962, agrupa a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33 sindicatos regionales y uno nacional, con los cuales se integra la estructura federativa. Surge a través de un proceso de fusión de sindicatos nacionales, de niveles de enseñanza y regionales. Su Comité Ejecutivo es elegido por voto directo y democrático de docentes afiliados y afiliadas a los sindicatos que la conforman.

FECODE es una organización sindical gremial de segundo grado, pluralista, filial de la Central Unitaria de trabajadores CUT (somos cerca del 50% del total de afiliados a la Central) con una cobertura de 270.000 docentes afiliados/as de los casi 312.000 docentes en todo el país al servicio del Estado. Cotidianamente el magisterio interactúa con más de 8 millones de niños, niñas y jóvenes, e indirectamente con cerca de 7 millones de padres y madres de familia.

#### **3.1 Misión**

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE está comprometida con la lucha por la satisfacción plena de las necesidades y expectativas educativas del pueblo mediante el logro del derecho a la educación integral de calidad, con cobertura total y financiada por el Estado; capaz de generar una República soberana, justa, democrática, en paz y con oportunidades para toda la población, donde el magisterio con sus derechos de Carrera Docente, estabilidad y libertad de cátedra contribuya al impulso de la pedagogía y la investigación, al lado de la comunidad educativa y la ciudadanía en general.



### **3.2 Visión**

La Federación Colombia de Trabajadores de la Educación FECODE será una organización sindical ágil con capacidad de respuesta frente a los cambios y autónoma para liderar la defensa de la educación pública de calidad, con cobertura total y financiada por el Estado, buscando integrar a todos los trabajadores y trabajadoras de la educación con el propósito de defender sus reivindicaciones y derechos, siempre en servicio de sus afiliados, la comunidad educativa y el pueblo en general.

#### **4. Objetivos**

##### **4.1 Objetivo general**

Analizar de forma comparativa los logros y afectaciones que en materia de conocimiento y bienestar han alcanzado o perdido en la profesión docente desde el contexto colombiano los educadores.

##### **4.2 Objetivos específicos**

1. Recoger de una manera crítica los aportes que ha tenido la expedición de leyes y normatividades en el ámbito laboral y de capacitación docente y en política educativa.
2. Describir las ventajas y desventajas de la vinculación docente en dos estatutos que rigen una misma profesión y divide un gremio que realiza las mismas funciones.
3. Revisar la importancia y propuesta que tendría la expedición de un estatuto único de la profesión docente y como podría el ministerio definir políticas educativas de manera equitativa tanto para el sector. Oficial como privado.

### ***5. Justificación***

Revisar si los lineamientos constitucionales relacionados con el sistema educativo se reglamentaron mediante las Leyes 60 de 1993, 115 de 1994 y ley 715 de 2001 y si con estas normas, el proceso de descentralización se consolidó al otorgar mayor autonomía a las autoridades locales y regionales para administrar los recursos humanos y financieros del sector. Específicamente la Ley 115, que se conoce como la Ley general de la educación y si esta fortaleció el papel del colegio como una unidad semi-autónoma al establecer la figura de gobierno escolar y el Plan Educativo Institucional. Si con esta norma el ejercicio de la carrera docente se hace atractivo y garantiza remuneración, estabilidad y apoyo en la capacitación de los maestros y maestras o si por el contrario con la expedición de la ley 715 se fragmenta y parte la educación en dos “bandos de ejercicio de la profesión docente”.

## **6. Marco teórico**

La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. Pero si el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza, es preciso admitir también que no se puede mejorar la acción educativa de los profesores sin conseguir al mismo tiempo mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas. Una buena formación inicial tiene un efecto positivo en la actividad profesional de los docentes, no cabe duda, pero también contribuye a ello la buena actuación de los equipos directivos o el tiempo disponible por los profesores para trabajar en equipo. Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, y en unas condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes. Desde esta perspectiva, las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes. En el mismo sentido y de forma complementaria, la gran mayoría de las iniciativas que se plantean para mejorar la educación no deben perder de vista su implicación para el fortalecimiento de la profesión docente. El problema principal al que se enfrentan las políticas relativas al profesorado es el de los grandes números que comporta, tanto por la cantidad y diversidad de decisiones pendientes, como por ser uno de los cuerpos profesionales más numerosos. Hay más de siete millones de docentes que trabajan en la región en alguno de los niveles del sistema educativo, cuya financiación supone un porcentaje significativo del gasto público de cada país. Un leve incremento de su salario, una pequeña reducción de su horario

lectivo para realizar actividades de formación o un prudente sistema de incentivos profesionales conllevan costos importantes, difíciles de asumir en ocasiones para un colectivo tan numeroso.

Lo mismo sucede cuando se pretende mejorar el tiempo de enseñanza, factor principal del aprendizaje, y se aborda de forma simultánea la situación de los docentes. Las escuelas de tiempo completo o integral, por ejemplo, en las que los alumnos tienen posibilidad de recibir una atención educativa a lo largo de la mañana y de la tarde, ofrecen mayores posibilidades de aprendizaje. Si a ello se une la dedicación a cada escuela de su equipo de profesores, las ventajas educativas y profesionales parecen evidentes. Sin embargo, organizar las escuelas con un solo turno de alumnos y de profesores supone un costo elevado que exige un dilatado proceso temporal para su implantación generalizada.

### **6.1 Las Políticas Educativas en Colombia**

Colombia se rigió durante el siglo XX por la Constitución de 1886, en la que se determinaba: "La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica". Esta declaración se hizo efectiva a través del Concordato firmado con el Vaticano en 1887. Basada en esas directrices, la ley 39 de 1903 sirvió de fundamento jurídico del sistema educativo Colombiano durante buena parte de la primera mitad del siglo, marcada por la hegemonía conservadora que buscó "civilizar las masas y formar las élites" (Helg, 1987). La presencia del ejecutivo en la vida cotidiana de la escuela se garantizaba a través de las juntas de inspección municipal compuestas por los notables de la localidad (el cura, el presidente del Concejo Municipal, el alcalde y un vecino nombrado por el inspector provincia). Éstos tenían como función principal nombrar y controlar políticamente al maestro. El maestro debía centrar su labor en la enseñanza de la religión, la lectura, la escritura y la aritmética, y rendir cuentas al inspector,

quien "dirige al maestro, vigila el cumplimiento de los reglamentos y controla la asistencia"

(Silva, 1989: p. 68-78).

En 1991 se promulgó la nueva Constitución política, que reconoce ampliamente los derechos fundamentales y la diversidad nacional. En su artículo 67, la Constitución:

Consagra la educación como un derecho fundamental y como un servicio público con función social.

Amplía la educación básica obligatoria de cinco a nueve años.

Asigna la responsabilidad de la educación a la sociedad, la familia y el Estado.

Descentraliza la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales concediendo igual importancia a la nación y a las entidades territoriales. (Constitución política, 1991, p. 29 - 30)

En 1994 se expide la Ley General de Educación (ley 115), la cual:

Establece las normas generales del servicio público de la educación formal (un año de preescolar, nueve años de básica y dos años de media), no formal e informal.

Señala: los principios y los fines de la educación; la estructura y organización del servicio educativo; las calidades de los educandos y los educadores, así como las exigencias de su formación.

Promueve la autonomía de las instituciones educativas y la descentralización para la dirección, administración inspección y vigilancia, diferenciando las funciones del nivel nacional y de las entidades territoriales -que en Colombia son los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas-. (Ley General de Educación, 1994)

El Plan Decenal de Educación 1996-2005 se inscribe en la necesidad de construir un proyecto de nación y de convertir la educación en un asunto de todos. El Plan se propone:

Lograr que la educación se reconozca como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación.

Desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología.

Integrar en un solo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil. (Plan decenal de educación 23 de febrero, 1996,)

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido trabajando en la configuración de un sistema nacional de formación de educadores con miras a racionalizar y calificar la oferta. En el diagnóstico que se llevó a cabo sobre los programas existentes (MEN, 1998: p. 30-31),

Se señala la persistencia de algunos problemas: *"Permisividad [del Estado] ante la proliferación de ofertas de formación de baja calidad, ausencia de criterios y políticas dirigidas a atender la desarticulación y dispersión de los programas de formación, debilidad en la descentralización de los procesos de formación de educadores, incoherencia y vicios en las políticas y la legislación referidas a la formación y desarrollo social del educador, deficientes bases de información y evaluación de los maestros, burocratización y politización de los procesos que tienen que ver con el maestro, insuficiente estructura financiera para atender la cualificación y dignificación de los educadores, inequidad de las condiciones de reconocimiento social, poca pertinencia del estatuto docente frente a los retos actuales del maestro y a su desarrollo integral, desfase entre la formación recibida por el maestro y su ubicación laboral. [En cuanto a los] fundamentos de formación: reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales y poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario, inexistencia de comunidades académicas en pedagogía y de estados del arte que den razón de sus avances*

*nacionales e internacionales, ausencia de debate sobre enfoques y modelos pedagógicos en general, y de formación de educadores en particular [...]. [En cuanto a] las instituciones formadoras: cuestionamientos acerca de la vigencia y validez de las instituciones y sus programas frente a las demandas de la época y los retos del país, poca claridad de criterios académicos para orientar la formación de educadores, carencia de rigor pedagógico en los formadores de formadores, poco compromiso con la investigación educativa y pedagógica, proliferación y desarticulación de ofertas de formación, bajos niveles de exigencia en el ingreso y promoción de los alumnos, mantenimiento de parámetros transmisionistas y aplicacionistas, que luego el maestro reproduce en su acción docente, desarticulación de la formación con la realidad educativa del país, las políticas y las tendencias educativas y con él con texto vital de los alumnos, competencia predominantemente mercantilista entre las ofertas de formación".*

Este duro diagnóstico del Ministerio es corroborado por diversos estudios sobre la educación superior. Dos de ellos destacan los problemas de la oferta en el campo de la educación (Cubillos, 1998).

La autora plantea que la tergiversación del significado de la autonomía universitaria promulgada por la Ley 30 propició un libertinaje desmesurado al punto de estimular lo que ella llama "carreras a la carrera", "posgrados de cartón", "docentes de tiempo repleto" o "entidades sinónimo de lucro". Con datos tomados de diversas fuentes muestra un panorama sombrío, aunque también destaca los esfuerzos que hacen universidades de excelencia por mantenerse en un contexto mercantilizado y degradado. También señala que los posgrados que combinaban los términos "docencia", "educación", "enseñanza" o "pedagogía" en 1996 sumaban 163, sin que existiera razón alguna para la gran diversidad de denominaciones, fuera de "atraer



simpatizantes", sobre todo a "docentes que necesitan títulos y títulos que vayan sumando puntos para aumentar su salario."

*Políticas públicas y Universidad (Henaó, 1999) es el producto de una investigación más académica. Su autora, Jefa del Programa de Estudios Científicos en Educación en Colciencias, órgano rector de la investigación en Colombia, llega a conclusiones semejantes: "Lo que llamamos cambio en las facultades de educación se ha basado en el desarrollo progresivo de su diferenciación profesional, correspondiente a una diferenciación curricular que responde cada vez más a las expectativas educativas de nuevos grupos sociales. Así es como nuevas categorías ocupacionales han surgido frente a las inicialmente dominantes. Sin embargo, es posible pensar que las variaciones curriculares de una unidad de formación una vez consolidada no han generado mayores diferencias académicas [...]. Es importante preguntarse hasta qué punto la proliferación de facultades de educación representa un cambio morfológico en el cuerpo profesoral, un cambio en las bases académicas de la formación, un cambio en el estatus profesional; las perspectivas no muy buenas alrededor de las respuestas nos obligan a pensar, igualmente, en la baja identidad intelectual de los profesionales de la educación, por una parte, y en la debilidad de los papeles ocupacionales que se afrontan en los diferentes contextos y situaciones pedagógicas. En Colombia aún no contamos con una infraestructura para la formación de docentes y para la realización de investigación y desarrollo experimental educativo suficientemente amplia, diversificada y fuerte para impulsar y soportar a buen ritmo un proceso de transformación profunda de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje".*

## **6.2 Particularidades Del Oficio De Enseñar**

Los cambios que se dan en la estructura social se manifiestan en las prácticas educativas y toman forma en sus actores, por lo tanto, no podemos hablar de la docencia sin considerar lo que

sucedie fuera de las aulas y de las instituciones educativas. Resulta imprescindible a los fines de este análisis contextualizar las prácticas; es decir: referenciar el momento histórico concreto que atraviesan y la realidad del sistema escolar en que tiene que actuar el docente. Como se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, el mandato “educativocivilizador”, honraba la contribución de los maestros al nuevo orden social y los amparaba y reconocía -en base a la misión que el Estado les asignaba- como los personajes “legítimamente” abalados para desarrollar la tarea de educar, difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones. (Dussel, 2005)

La coyuntura actual es diferente. El debilitamiento de instituciones clásicas como el Estado-Nación, la familia o la escuela; la reconfiguración de las identidades individuales y colectivas así como la producción de nuevas subjetividades; la proliferación de nuevos medios de información, transmisión y circulación de saberes, la masificación de la escolaridad, la fragmentación social producida por la expansión de la pobreza, la exclusión de grandes grupos sociales, son algunas de las características que tienen las nuevas formas de habitar el mundo. Estos cambios ocasionan ciertos desfasajes con las condiciones sociales e históricas en que se ejercía la docencia en sus inicios. Analizaremos en este capítulo algunas de las repercusiones que tienen las transformaciones de la vida social en la vida escolar; debido a las interacciones cada vez más complejas entre escuela y sociedad, y sobre todo la influencia de estas transformaciones en las prácticas docentes. Finalmente, haremos mención a la intensificación y proletarización que atraviesa la profesión docente. La ausencia de una infraestructura suficientemente amplia, diversificada y fuerte para impulsar un proceso de transformación en la educación, a pesar de los 1.726 programas con que contaba el país en 1999 y la multiplicidad de denominaciones y títulos que se otorgaban, constituye una paradoja. Desafortunadamente, el país no supo acompañar la

cantidad con la calidad y hoy puede afirmarse que, al menos en el sector urbano, la mayoría de los profesores son licenciados y un buen número tiene uno o más posgrados. Así se pudo constatar en 11 escuelas de básica primaria: por ejemplo, en una planta de 11 profesores, 9 eran licenciados y los otros 2, aunque eran normalistas, tenían título en otra carrera; 5 poseían un título de posgrado. En este contexto, la formación de los directivos docentes se presenta aún más crítica por el carácter vitalicio que concede el Estatuto Docente, expedido en 1979, a dichos cargos. Ésta es una razón para que muchos profesores aspiren a ser directivos y realicen estudios de posgrado para acumular algunos méritos que les permitan librar mejor la reñida competencia que se da para ocuparlos. La complejidad de la formación del profesorado y el desbordamiento de la oferta llevaron al Estado a introducir un proceso de acreditación previa para los diversos programas de educación superior. El Ministerio de Educación acredita aquellos programas que cumplen con los requisitos exigidos, los cuales giran en torno a cuatro principios básicos: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales y educativas, institucionales, nacionales e internacionales. 27

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) estudia las solicitudes de los programas de licenciatura y especialización y la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados (CNMD) analiza la de los programas de estos niveles (CNA, 1998). Al 16 de febrero del año 2000, 96 instituciones habían presentado documentación para acreditar 489 programas de licenciatura (pregrado) y 328 especializaciones (posgrado) en el campo de la educación. Algunos de estos programas ya han sido acreditados, otros están en proceso de estudio. Por su parte, en la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados se han registrado 25 maestrías y 2 doctorados. En este marco se identificaron los programas que ofrecen alguna formación en los campos de la

gestión y de la política educativa, los cuales constituyen la población que se toma para el presente estudio.

La elección de la profesión docente puede estar asociada a diversas causas, factores, expectativas, representaciones, que influyen en la decisión que motiva a hombres y mujeres a ingresar a un profesorado. En algunas ocasiones la elección de la actividad docente parece estar más ligada a situaciones circunstanciales, que a razones que tengan relación con una orientación de tipo profesional. Sin embargo, también están quienes la eligen porque encuentran en esta profesión un espacio de realización personal.

Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida en una definición particular. Su especificidad surge a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo. De modo que la pregunta genérica “qué es un docente” o “que es la docencia” no son preguntas sociológicamente pertinentes por varias razones. La primera de ellas tiene que ver con la tendencia a la diversificación creciente de esta cada vez más numerosa y estratégica categoría ocupacional. En efecto, varios son los factores que acentúan la diversidad. Uno de ellos es el hecho de que lo que se denomina vulgarmente como “sistema educativo” está compuesto de “niveles” (inicial, primario, secundario, superior, etc.), cada uno de ellos con su historia y cultura institucional. En Argentina, por ejemplo, no es lo mismo ser “educadora” de inicial que “maestro” de primaria o “profesor” de secundaria<sup>1</sup>. A esto se agregan las marcas propias de las disciplinas que se enseñan. En muchos casos, el tipo de instituciones donde se forman los docentes también los diferencia. No es lo mismo tener una experiencia de formación en instituciones universitarias o en institutos especializados de nivel superior no universitario. Por otra parte, en las sociedades complejas que han vivido situaciones

de masificación de la escolaridad, el reclutamiento social de los docentes tiende a la diversificación 2. Por último, el contexto social y territorial donde trabaja el docente (urbano, rural, de sectores “populares” o “acomodados”, etc.) también constituye un factor que diferencia. A modo de reflexión final, es preciso observar que esta tendencia a la fragmentación del colectivo docente alentada por estos y otros factores dificulta grandemente la constitución de dispositivos de representación. Estos, por naturaleza, tienden a darles una sola voz a los representados (fortaleciendo así su capacidad de negociación y lucha ante el Estado empleador). Pero esta tarea es cada vez más dificultosa, pues obliga a la articulación de intereses y situaciones extremadamente diversos. La pluralidad de expresiones sindicales docentes (por territorios, niveles, orientaciones, especialidades, modalidades, etc.) es un indicador de esta dificultad de representación 3.

### **6.3 Normatividad de la Política y Gestión Educativa en Colombia**

Desde comienzos de los noventa, la educación en Colombia adquirió mayor importancia dentro del debate público, gracias al fortalecimiento del proceso de descentralización derivado de la Constitución Política de 1991 y sus normas reglamentarias. Como resultado de este proceso, los recursos destinados a educación aumentaron gradualmente y de manera significativa, pasando de 3.3% del PIB en 1993 a 5.1% del PIB en 2004. Durante este periodo también se ajustaron los mecanismos de distribución territorial de las transferencias y las normas que regulan la carrera docente (Iregui, Melo y Ramos, 2006). “Al evaluar los resultados del sistema educativo público durante los últimos años, se observan aumentos importantes en los niveles de cobertura en primaria y secundaria, pero no se registran mayores avances en la calidad de los planteles oficiales. Esta situación resulta paradójica en la medida en que se ha venido desarrollando un proceso de descentralización que ha aumentado considerablemente los recursos para el sector. No obstante, a priori no se puede establecer si estos recursos se están utilizando ineficientemente, si aún faltan recursos para poder lograr mejores niveles de calidad o si existe otro tipo de factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de los establecimientos públicos” (Iregui, Melo y Ramos, 2006).

#### **6.3.1 Marco Normativo de la Descentralización Educativa**

Entre 1975 y 1987, el sistema educativo colombiano se encontraba prácticamente centralizado. Durante este periodo, el MEN era la entidad encargada de formular las políticas educativas y de coordinar las finanzas del sector. Para ejecutar estas políticas, y con el fin de controlar el manejo de las transferencias nacionales a los departamentos, crearon los FER. A través de estos fondos el gobierno central controlaba los recursos transferidos a las autoridades regionales del sector educativo. En la práctica, los

departamentos tenían un delegado del MEN, cuya misión era asegurar que el gasto y las decisiones de contratación fueran consistentes con la política nacional (Iregui, Melo y Ramos, 2006).

En 1987, se registra uno de los primeros intentos por descentralizar el manejo de la educación pública en Colombia, mediante la cesión a los municipios de la administración de la infraestructura física. Posteriormente, mediante la Ley 29 de 1989, se establece que el nombramiento y supervisión del personal educativo estaría en manos de los alcaldes, dejando el pago de los salarios a cargo del gobierno nacional. Con la expedición de la Constitución Política de 1991 se fortaleció el proceso de descentralización en el manejo de los recursos del sector educativo. En efecto, la administración de la educación primaria y secundaria se transfirió o en su totalidad a los departamentos y municipios, teniendo como propósito la ampliación de la cobertura en la educación básica (primaria y media).

Los lineamientos constitucionales relacionados con el sistema educativo se reglamentaron mediante las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994. Con estas normas, el proceso de descentralización se consolidó al otorgar mayor autonomía a las autoridades locales y regionales para administrar los recursos humanos y financieros del sector. Específicamente la Ley 115, que se conoce como la Ley general de la educación, fortaleció el papel del colegio como una unidad semiautónoma al establecer la figura de gobierno escolar y el Plan Educativo Institucional (PEI)\*. Si bien estos elementos insinúan que los colegios son la principal unidad educativa, en la práctica no están soportados por una autonomía real en el manejo de los recursos ni en la toma de decisiones (Banco Mundial, 1995). En efecto, de acuerdo con la legislación, la administración de los recursos financieros no se asigna directamente a los colegios, sino

que depende de los gobiernos territoriales, que están influenciados por diferentes grupos de presión.

### 6.3.2 Normatividad de la Carrera Docente en Colombia

Después de varios intentos por reglamentar la actividad docente, se expidió el decreto 2277 de 1979 mediante el cual se adoptaron normas sobre el ejercicio de la profesión en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De acuerdo con este decreto, solo podrían ser nombrados para ejercer la docencia quienes tuvieran título de educador o acreditaran estar inscritos en el Escalafón Nacional Docente. Los requisitos exigidos para ejercer la docencia en cada nivel educativo, de acuerdo con este estatuto, En términos generales, este escalafón consta de catorce grados; los docentes y directivos docentes deben acreditar el cumplimiento de los siguientes requisitos para el ingreso y ascenso dentro de la carrera docente (se presentan en la Tabla 1. ) (Decreto 2277, 1979, Capítulo 3: p. 3)

**Tabla 1.** Requisitos exigidos para ejercer la docencia en cada uno de los niveles del sistema educativo nacional. Escalafón Nacional Docente (Decreto 2277 de 1979 )

Grados	Títulos exigidos	Capacitación	Experiencia
Al grado 1	Bachiller pedagógico		
Al grado 2	a) Perito o experto en educación b) Bachiller pedagógico		2 años en el grado 1
Al grado 3	a) Perito o experto en educación b) Bachiller pedagógico		3 años en el grado 2
Al grado 4	a) Técnico o experto en educación b) Perito o experto en educación c) Bachiller pedagógico	curso	3 años en el grado 3
Al grado 5	a) Tecnólogo en educación b) Técnico o experto en	curso	Educación 3 años en el grado 4 4 años en el



	c) Perito o experto en educación		grado 4
	d) Bachiller pedagógico		3 años en el grado 4
Al grado 6	a) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación	curso de ingreso	3 años en el grado 5
	b) Tecnólogo en educación	curso	3 años en el grado 5
	c) Técnico o experto en educación	curso	3 años en el grado 5
	d) Perito o experto en educación	curso	3 años en el grado 5
	e) Bachiller pedagógico		3 años en el grado 5
Al grado 7	a) Licenciado en ciencias de la educación		3 años en el grado 5
	b) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación		3 años en el grado 6
	c) Tecnólogo en educación	curso	4 años en el grado 6
	d) Técnico o experto en educación		3 años en el grado 6
	e) Perito o experto en educación	curso	4 años en el grado 6
	f) Bachiller pedagógico		
Al grado 8	a) Licenciado en ciencias de la educación	Curso	3 años en el grado 7
	b) Profesional con título universitario		3 años en el grado 7

**ARTÍCULO 20. Estructura del Escalafón Docente.** El Escalafón Docente estará conformado por tres (3) grados. Los grados se establecen con base en formación académica. Cada grado estará compuesto por cuatro niveles salariales (A-B-C-D).

Quienes superen el período de prueba se ubicarán en el Nivel Salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten; pudiendo ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres (3) años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello, según lo dispuesto en el artículo 36 del presente decreto.

**ARTÍCULO 21. Requisitos para inscripción y ascenso en el Escalafón Docente.**

Establézcanse los siguientes requisitos para la inscripción y ascenso de los docentes o directivos docentes estatales en los distintos grados del Escalafón Docente:

**Grado Uno:**

- a) Ser normalista superior.
- b) Haber sido nombrado mediante concurso.
- c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba.

**Grado Dos:**

- a) Ser licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación.
- b) Haber sido nombrado mediante concurso.
- c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno.

**Grado Tres:**

- a) Ser Licenciado en Educación o profesional.
- b) Poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes.

- c) Haber sido nombrado mediante concurso.
- d) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno o Dos.

**Parágrafo.** Quien reúna los requisitos de los Grados Dos o Tres puede aspirar a inscribirse directamente a uno de estos grados, previa superación de la evaluación del período de prueba.

Una vez inscrito, se considera ascenso pasar de un grado a otro dentro del Escalafón Docente, previa acreditación de requisitos y superación de las correspondientes evaluaciones de desempeño y de competencias, y existencia de disponibilidad presupuestal. (Decreto 2277, 1979, Capítulo 3: p. 5).

### ***7. Jornada Única Departamento de Casanare***

En el marco de los acuerdos establecidos entre El MEN Ministerio de Educación Nacional y FECODE, a partir de lo dicho en la ley 115/ 94 Ley General de Educación, en cuanto la Jornada Única fue planteada como una forma de cumplimiento al derecho de la educación, razón por la cual es necesario que se reivindique con la filosofía que se creó desde las organizaciones sindicales y el ideario de maestros de Colombia.

Una mirada a las Instituciones Educativas del Departamento de Casanare por parte del Sindicato de maestros de Casanare – SIMAC y su Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID, focalizadas por el MEN para la implementación de la jornada única han posibilitado realizar un acercamiento a través de la aplicación de una encuesta dirigida a la comunidad educativa, con el propósito de determinar su caracterización a través de componentes físicos, pedagógicos, de infraestructura, de recurso humano y de canasta educativa.

Acerca del componente pedagógico, no se encuentra revisión y ajuste del sistema institucional de evaluación interna con miras a la jornada única y su plan de mejoramiento corresponde al proceso actual, pero no al de la implementación de jornada única. Poco acompañamiento de la secretaría de educación y falta de preparación y alistamiento de las instituciones para implementar la jornada única de manera que garantice la calidad de la educación.

Se encuentra la implementación de un currículo para la educación preescolar, que no está basado en el juego como eje transversal y esencia del desarrollo y el aprendizaje de los niños en esta edad, al igual que el desconocimiento de su sistema de calificación, el cual se relaciona más con las áreas del conocimiento y no con las dimensiones del desarrollo integral. No hay un consenso general de la comunidad educativa para realizar la implementación de la jornada única, no se encuentran proyectos de reestructuración curricular y del PEI acorde con las necesidades

del contexto, ni el proceso actual de las modificaciones frente a la jornada única teniendo en cuenta las áreas fundamentales, las optativas y la existencia de un plan de mejoramiento, ante la eventual implementación de la jornada única.

Los proyectos pedagógicos cumplen una implicación académica, metodológica y didáctica sin proyección a jornada única, y se observan algunas carencias puntuales en los procesos de articulación del pre-escolar, educación básica, media y superior, para dar norte al proceso educativo en esta proyección de jornada única.

En cuanto al componente de infraestructura educativa de las instituciones oficiales del departamento de Casanare, focalizadas para la implementación de la jornada única, se refleja la falta de algunos requisitos que exige el adecuado proceso, entre ellas la carencia de aulas, dotadas y equipadas adecuadamente, laboratorios de física, química, bilingüismo y tecnología e innovación insuficientes e incompletos y bibliotecas con escasa dotación, con libros descontextualizados de las temáticas de hoy, y pasadas del momento de buen uso, lo cual es producto de la falta de inversión en adecuación y construcción de infraestructura.

Algunas instituciones no poseen zonas administrativas que faciliten los procesos de atención y servicio a la comunidad educativa, ni salas de maestros suficientes y adecuadas, se observan carencias visibles en la prestación de los servicios públicos esenciales como agua potable, luz eléctrica y conectividad, al igual que la existencia de zonas recreativas y deportivas deficientes, las cuales no poseen las características fundamentales para implementar jornada única.

Hay notables carencias de restaurantes escolares en sedes principales, en los, se encuentra escasa dotación, principalmente en zonas alejadas en las diferentes sedes; precariedad, desorden y falta de responsabilidad y compromiso para el suministro de los alimentos de los niños, presencia de refrigerios reforzados disfrazados de almuerzos, sin garantía nutricional ni de

participación a todos los niños. Las sedes con jornada única no cuentan con el acompañamiento de un docente coordinador. Carece de profesionales de apoyo para NEE, psicólogos, fonoaudiólogos. El personal administrativo presta sus servicios de manera temporal a través de operadores privados, hay dificultades notorias y frecuente en la prestación del transporte escolar, derivado este de la contratación fraccionada. Se encuentra poco acompañamiento de la Secretaría de Educación y las autoridades educativas en este proceso.

En los documentos anexos, se presenta explícitamente el análisis individual de las instituciones educativas, la caracterización desde el componente estadístico apoyado en un referente cualitativo y en el que se hacen algunas sugerencias en los componentes requeridos para la mejora de la calidad educativa desde la perspectiva de la implementación de la jornada única.

### **8. Conclusiones y Recomendaciones**

A través de la lucha sindical se ha logrado de algún modo rescatar en parte algo de bienestar en la profesión docente. Por otra parte la expedición de leyes y normatividades en el ámbito laboral y en política educativa de algún modo han ingerido en la capacitación docente. Por otra parte se hace necesario tener un estatuto único de la vinculación docente y no tener dos como en la actualidad pasa; dos estatutos que rigen una misma profesión y divide un gremio que realiza las mismas funciones y que se ve afectado por que crea desigualdad y margina socialmente la profesión. Se debe brindar la importancia a una propuesta que busque la expedición de un estatuto único de la profesión docente y que permita al gobierno y ministerio definir políticas educativas de manera equitativa tanto para el sector. Oficial como privado.

## REFERENCIAS

(Helg, 1987). A Helg - Bogotá: Fondo Editorial CEREC.

(Silva, 1989: p. 68-78). R Silva - Nueva historia de Colombia, 1989 - Álvaro Tirado Mejía.  
Colombia.

(Constitución política, 1991, p. 29 - 30) CP de Colombia, JO Torres - Editorial Temis, vigésima edición, 1991

(Plan decenal de educación 23 de febrero, 1996,)

(MEN, 1998: p. 30-31),

(Cubillos, 1998). C Cubillos - 1998 – Planeta

(Heno, 1999) ML Heno, N Rojas - 1999 - repository.fedesarrollo.org.co

(Dussel, 2005) [I Dussel](#) - Juan Carlos Tedesco (comp.

(CNA, 1998). CE Burgos - Civilizar, 2017 - revistas.usergioarboleda.edu.co

(Iregui, Melo y Ramos, 2006).

(Banco Mundial, 1995).

(Decreto 2277, 1979, Capítulo 3: p. 3)