



TRAZOS DE UNA HISTORIA:

**LA CONFIGURACIÓN DEL MAESTRO COMO SUJETO POLÍTICO,
SOCIAL Y DE SABER, BOGOTÁ 1945-1957**

Requisito parcial para optar al título de Magíster en Historia

**MAESTRÍA EN HISTORIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
2013**

**Presentado por:
CLAUDIA MARÍA VARGAS ALDANA**

Director: OSCAR DE JESÚS SALDARRIAGA

Yo, CLAUDIA MARÍA VARGAS ALDANA, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Claudia María Vargas Aldana
31 de Julio de 2013

*A mi amado Thomás,
por su inagotable paciencia y comprensión,
autor de la inspiración y de los momentos más dulces de mi vida.*

*A mi madre y mi padre,
por el inmenso amor, la dedicación y la sabiduría
con la que nos han alimentado a diario.*

*A Mis hermanos,
mis compañeros incansables en la vida,
quienes me han enseñado el significado de la “lealtad” y “amistad”.*

*A Él,
mi consejero, mi amigo y mi todo,
en quien confío y descanso tranquila.*

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación como tejido, es el producto de punzadas de muchas personas a quienes agradezco profundamente su colaboración y paciencia.

En primer lugar, agradezco a Dios y a mi familia, especialmente a mi hijo y mi madre por su apoyo y confianza incondicional. En segundo lugar, reconozco el papel fundamental de la asesoría del maestro-tutor Óscar Saldarriaga; su conocimiento sobre historia, educación y pedagogía ha sido fundamental para el desarrollo de esta investigación, dando muestras de paciencia, crítica y exigencia.

En tercer lugar, expreso gratificación hacia las instituciones que han permitido la consulta de las fuentes primarias y secundarias que sustentan este trabajo, como son: la biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana; el Archivo General de la Nación, el Archivo histórico de CONACED, el Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Javeriana y la ADE (Especialmente a Jorge Laverde y Víctor Cristancho).

Por último, no es menos importante, mencionar a la fundación Juan Pablo Gutiérrez Cáceres y a la Universidad Javeriana, pues gracias a la beca otorgada por estas instituciones, he culminado con mis estudios de Maestría.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
LA HISTORICIDAD DEL SUJETO-MAESTRO	9
Asunto de límites: el periodo de estudio	15
EL SUJETO-MAESTRO Y LAS TENSIONES CONSTITUTIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO	17
Configuración del maestro como sujeto	20
CAPÍTULO 1. EL ESCALAFÓN DOCENTE: UN MECANISMO DE SUJECCIÓN DEL SUJETO-MAESTRO	27
1. 1 PROCESO DE INSERCIÓN DEL ESCALAFÓN DOCENTE EN COLOMBIA	27
1.1.1 “Seres infortunados, que siempre viven con hambre”	30
1.1.2 El Escalafón y el maestro: una mirada desde las misiones extranjeras.....	34
1.2 ESCALAFÓN DOCENTE: ENTRE EL CONTROL Y LA RESISTENCIA	36
1.2.1 Técnicas de objetivación del maestro	37
1.3 ARTICULACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL MAESTRO EN EL ESCALAFÓN DOCENTE	41
1.3.1 La dimensión del saber en el Escalafón docente	42
1.3.2 Fragmentación y unificación del magisterio: la dimensión social del maestro vista en el Escalafón Docente.....	48
1.3.3 El escalafón y el maestro como sujeto público	51
CAPÍTULO 2. CULTURA, PEDAGOGÍA Y CONCEPCIONES DE MAESTRO.....	57
2.1 LA CULTURA ¿ARTEFACTO PEDAGÓGICO?	58
2.1.1 Reconfiguración cultural: la paradoja de Penélope	63
2.2 LA RECATOLIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA: (1946 – 1953).....	75
2.3 CONCEPCIONES DEL SUJETO – MAESTRO	85
CAPÍTULO 3. DOS INICIATIVAS DE ORGANIZACIÓN MAGISTERIAL EN BOGOTÁ	93
3.1 LAS INICIATIVAS ESTATALES DE SINDICALIZACIÓN DEL SUJETO-MAESTRO.....	94
3.2 LA INICIATIVA ECLESIAL	101
3.2.1 La posición defensiva de la Iglesia: la custodia del magisterio divino.....	101
3.2.2 El sindicato de maestros: objeto de lucha de la Iglesia	110

3.3 LA EMERGENCIA DE LA ASOCIACIÓN DISTRITAL DE EDUCADORES (ADE)	114
3.3.1 Dimensión social: los maestros bogotanos 1945-1957	114
3.3.1.1 De los salarios y la conformación de las maestras y maestros bogotanos	114
3.3.1.2 Condiciones laborales: Retratos de maestros, algunas lecciones sobre la Violencia..	125
EPILOGO	133
A modo de conclusión	142
BIBLIOGRAFÍA	147
ANEXOS	157
ANEXO 1. CORRESPONDENCIA ARGEMIRA PARRA Y DAVID GONZÁLEZ.....	157
ANEXO 2. ENTREVISTA CON ROSARIO CASTRO DE RINCÓN.....	160
ANEXO 3. ENTREVISTA CON VÍCTOR CRISTANCHO	169
ANEXO 4. ENTREVISTA CON ADALBERTO CARVAJAL	174

INTRODUCCIÓN

La pregunta por la configuración histórica del sujeto–maestro en relación con su saber, con el Estado y con su estatus profesional durante los años mil novecientos cuarenta y cincuenta, encuentra su pertinencia en la situación presente del magisterio y en la ausencia de investigaciones que profundicen sobre el proceso histórico que viven los maestros durante estas décadas.

En primer lugar, la actualidad del maestro exige con urgencia el ocuparnos de nosotros mismos. La indagación histórica, la investigación en el aula, el rescate de reivindicaciones como la autonomía y el negarnos a renunciar al papel de intelectuales, son espacios propicios –aunque no los únicos- para resistir tanto a la apropiación de discursos empresariales en la escuela como a la implementación de políticas educativas que van en detrimento del maestro como sujeto del saber pedagógico. Esta urgencia se da en un contexto definido por dos tradiciones:

“La tradición de lucha del magisterio colombiano por la reconstitución de su estatuto de intelectual, cultural y ético [...] y la otra tradición, que consiste en tratar a maestras y maestros, en especial a los públicos, como chivos expiatorios de las impotencias de nuestro precario sistema educativo y hasta de las disfunciones sociales de nuestro país.”¹

¹ Óscar Saldarriaga, *Del oficio del maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, (Colombia: Editorial magisterio, Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas, 2003), 15

Hoy, los discursos empresariales desplazan las preocupaciones del maestro antes centradas en la enseñanza y ahora reducidas a la elaboración de formatos (“evidencias”) que certifican la calidad de su labor; sitúan de nuevo al profesor como objeto de examen de padres de familia, estudiantes y compañeros; y encargan a profesionales provenientes de otros campos para capacitar a los maestros en cómo realizar su labor.

Igualmente, el Estatuto de profesionalización docente del año 2002 supedita la relación del maestro con el saber a la evaluación por competencias². De ahí se acentúa la relación operativa entre el maestro y su saber pues, según el decreto, cualquier profesional puede ejercer la enseñanza con sólo tomar, a posteriori, un curso de capacitación en pedagogía, desautorizando de plano la función de portadoras del saber pedagógico que vienen cumpliendo las tradicionales instituciones de formación de docentes (las Normales y las Facultades de Educación).

En la actualidad, para ascender en el escalafón se exige a los docentes la obtención de títulos de maestría y doctorado relacionados con educación, cuando la profesionalización docente y otras políticas educativas generan situaciones que desconocen el saber del maestro y continúan deslegitimándolo como intelectual y trabajador de la cultura, ya que: i) Son los distintos tipos de evaluación los que deciden el ascenso -una mayor remuneración- de acuerdo a la disponibilidad presupuestal, es decir, a la voluntad política del gobierno. ii) La evaluación de desempeño entre otras cosas incluye: el resultado de los estudiantes en las pruebas SABER, el número de estudiantes reprobados en la asignatura y el número de estudiantes que desertan de la institución escolar. iii) En consecuencia, las discusiones en las jornadas pedagógicas y planes de mejoramiento de los colegios se reducen al modo de cómo aprestar a los estudiantes para contestar las pruebas de Estado, eliminando la discusión de lo pedagógico. iv) La definición de los planes de estudio dependen en su mayoría de los estándares y lineamientos y no del saber del maestro. v) Al no ser la escuela el lugar para la discusión de lo pedagógico se corre el riesgo de que aquellos docentes aferrados a la intelectualidad migren de los colegios a la enseñanza universitaria u otros oficios, sin importar la promesa de una mejor remuneración que ofrece el Escalafón.

² Decreto 1278 de 2012, Disponible en web: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf [Consultado el 4 de Mayo de 2012].

LA HISTORICIDAD DEL SUJETO-MAESTRO

En segundo lugar, en la historia de la educación y de la pedagogía en Colombia, el maestro se ha configurado por un lado, en un referente obligatorio pero protocolario y por otro lado, se ha constituido en un interrogante central de líneas de investigación preocupadas por el lugar del maestro en la educación, a la vez que se interrogan por la pedagogía y otros objetos de su discurso como son la infancia y la escuela.

En este sentido, el lugar del maestro como referente obligatorio, se relaciona con la prioridad en el análisis de temáticas como la política educativa y su legislación, los modelos pedagógicos y las condiciones sociales y políticas que definen el campo educativo. Estos estudios se inscriben en distintas corrientes historiográficas como son la historia tradicional³, intentos globales de interpretación de la educación basados en conceptos como ideología y la relación entre Estado y educación⁴, la historia social y cultural⁵, y estudios de caso, centrados en la historia e impacto de instituciones formadoras de maestros como la Universidad Pedagógica Nacional⁶.

En cuanto a la configuración del maestro como sujeto susceptible de ser historizado, se presentan tres tipos de estudios de referencia: el libro de Aline Helg *La Educación en Colombia: 1918 – 1957* que propone un historia económica y social de la educación⁷, los

³En esta tendencia encontramos el libro de Bohórquez Luis Antonio, *La evolución educativa en Colombia*, (Bogotá: Cultura colombiana, 1956), en el cual se realiza un recorrido de la historia de la educación desde la colonia hasta la escuela activa. Este recorrido se caracteriza por ser descriptivo y partidista en el tratamiento de la información brindada por las fuentes.

⁴ En esta tendencia encontramos dos trabajos: Alfredo Molano y César Vera, *Evolución de la política educativa en el siglo XX, 1900 – 1958* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1992) los autores se preguntan por la política educativa llevada a cabo durante la primera mitad del siglo XX partiendo de una cronología tradicional, es decir, obedece a los periodos presidenciales para hacer un análisis que busca dilucidar la relación Estado Iglesia y partidos políticos bajo prejuicios propios de una historia liberal. El segundo trabajo es el de Ivon Lebot, *Educación e ideología en Colombia* (Medellín: la Carreta, 1979), puntualmente el primer capítulo “Elementos para una historia de la educación en Colombia”, donde expone sobre la política educativa y su transformación de acuerdo al partido político presente en el gobierno.

⁵Jaime Jaramillo Uribe, “El proceso de la educación” En Manual de Historia III, Dr. Jaime Jaramillo Uribe, 249-339, (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1979).

⁶ Absalón Jiménez y Helwar Figueroa. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional) y Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*, (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e Imprenta Nacional de Colombia, 1994).

⁷Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, plaza & janes editores, 1987).

trabajos que hacen la historia del maestro como un agente gremial⁸ y la propuesta teórica y metodológica del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

Aline Helg retoma una interpretación global del proceso escolar y su interacción con el contexto social, político y económico durante la primera mitad del S. XX partiendo de una gran diversidad de fuentes estatales, eclesiales, revistas especializadas, prensa y entrevistas que otorga un lugar fundamental al maestro en el ámbito educativo. Su aporte tiene que ver con la comprensión de los y las maestras colombianas a partir de las condiciones políticas y sociales que influyen en el estatuto del maestro y las respuestas de éstos a dichas condiciones, siendo un estudio intermedio entre los trabajos que referencian al maestro de manera eventual y aquellos cuyo objeto de investigación son los docentes.

Helg se refiere a los maestros en tres momentos específicos de su trabajo. El primero ubica la participación de los maestros en el Primer Congreso Pedagógico de 1917, en el que se discute su formación y condiciones laborales, se propone la creación de escalas de salarios, se plantea la formación de sindicatos departamentales y uno nacional, y se reclama la creación de dos Normales en Bogotá⁹.

El segundo momento es el intento de centralización de la educación realizado durante la República Liberal. Uno de sus ámbitos privilegiados es el de los maestros, a quienes se somete a presentar un examen que valide su saber. Las distintas posturas que implica el examen en los maestros presentan, según la autora, una “significación política (...) permitió a los maestros tomar conciencia de su profesión”¹⁰.

El tercer momento en que Helg aborda a los maestros es la época de La Violencia, relata las vicisitudes que enfrentan las maestras y los maestros liberales ante el despido masivo y los abusos de autoridad de los inspectores debido a la adscripción partidista de éstos, siendo especialmente vulneradas las maestras jóvenes.

⁸Carvajal, Adalberto, *Educadores frente a la ley* (Bogotá: Rodríguez Quito Editores, 1985); Laureano Coral Quintero, *Historia del movimiento sindical del magisterio*. (Bogotá: Fondo Editorial Suramérica, 1980) y Víctor Cristancho, *Proceso educativo y docente en Colombia. (Décadas 50, 60, 70), documento mimeografiado*.

⁹Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1958*, 105.

¹⁰Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1958*, 169.

En el segundo hito se ubican tres libros, escritos por maestros sindicalizados: *Educadores frente a la ley*¹¹, *Historia del movimiento sindical del magisterio*¹² y *Proceso educativo y docente en Colombia*.

El primer libro *Educadores frente a la ley* del líder sindical Adalberto Carvajal, parte del materialismo histórico como referente teórico. Este presenta algunas de las leyes, decretos y resoluciones referentes al Escalafón docente, su carácter es descriptivo y poco analítico no encontrando diálogo entre los presupuestos teóricos que sustentan el estudio y el enorme volumen de fuentes legislativas.

El segundo libro, *Historia del movimiento sindical del magisterio* de Laureano Coral, enmarca el problema sindical del maestro a través de la categoría de clase social, distinguiendo tres etapas del sindicalismo: etapa del sindicalismo burgués-conciliador, etapa del sindicalismo pequeño burgués–izquierdista y etapa de transición hacia el sindicalismo proletario–unitario; en el desarrollo de su estudio se rescata un aparato crítico basado en fuentes provenientes de los maestros, el testimonio de Adalberto Carvajal y documentos del sindicato de la ACPES (Asociación Colombiana de Profesores de Secundaria). No obstante, el uso que realiza de un marco teórico basado en el materialismo histórico no le permite asumir un punto crítico, hallando una serie de prejuicios sobre la organización docente especialmente en la primera etapa; un ejemplo de ello es la mirada que realiza del grado de organización del magisterio a través de la categoría conciencia de clase. El autor enuncia una poca conciencia política de este sector, debido a su postura de conciliación con el Estado, evidenciándolo en la petición de la ACPES al Estado de financiar publicaciones y estudios de postgrado a los maestros, de lo cual concluye que:

“Esta etapa nos muestra entonces con los directivos sindicales y sus bases [...] su conciencia política y sindical no se había desarrollado aún lo suficiente para comprender el papel diferente que podían desempeñar desde una posición independiente.”¹³

La actitud conciliadora y la unión de los sindicatos de maestros hacia el Estado, más allá de explicarse por el grado de desarrollo de la conciencia política y sindical, conlleva a

¹¹ Carvajal, Adalberto, *Educadores frente a la ley* (Bogotá: Rodríguez Quito Editores, 1985).

¹² Laureano Coral Quintero, *Historia del movimiento sindical del magisterio*. (Bogotá: Fondo Editorial Suramérica, 1980), 260.

¹³ Laureano Coral, *Historia del movimiento sindical del magisterio*, 59.

la pregunta por la constitución histórica del magisterio, su identidad y las concepciones que alimentan al maestro en lo que Coral denomina la etapa de sindicalismo burgués – conciliador.

El tercer libro, *Proceso educativo y docente en Colombia (Décadas 50, 60, 70)*¹⁴ de Víctor Crisancho, parte del reconocimiento de las limitantes teóricas para abordar los procesos sindicales de los docentes; el autor se enfatiza en los procesos económicos políticos y sociales que enmarcan las luchas del magisterio, especialmente, aquellos procesos relacionados con la inferencia de los Estados Unidos y organismos financieros multinacionales en el país y su impacto en la política educativa. Es importante destacar del libro su división en dos secciones, la primera con una periodización sobre las luchas del magisterio desde los años mil novecientos cincuenta hasta mil novecientos setenta, basada en la percepción del autor sobre los procesos organizativos internos: periodo de formación 1957 – 58, auge reivindicativo 1959 – 62, periodo de reflujo 1963 – 65, reestructuración y formación de nuevos cuadros 1966 – 70, periodo de radicalización 1971 – 73, etapa de crisis 1974 - 79. La segunda parte “Estatuto Docente, 1965 – 1982”, aborda las luchas del magisterio alrededor del Escalafón docente, entendiéndolo como un subsistema mecanicista y burocrático.

El tercer hito se desarrolla en el marco del Movimiento Pedagógico y el proyecto interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, este grupo retomó tres instancias metodológicas para abordar la práctica pedagógica en el país: instituciones, sujetos y discursos, y abrió paso a procesos que fortalecieron el camino para volver objeto de investigación al maestro. Así en la década de los ochenta y noventa se presenta una irrupción de artículos en la revista *Educación y Cultura* centrados en el maestro, sus paradojas, historia y problemáticas¹⁵. Esta línea es enriquecida por trabajos como *Crónica*

¹⁴ Víctor Crisancho, *Proceso educativo y docente en Colombia. (Décadas 50, 60, 70)*, documento mimeografiado.

¹⁵ Alberto Echeverry, “Historias de maestros”, *Educación y cultura* N° 1, (1984): 45- 51. Colange Patricia y Humberto Quiceno, “El maestro marginal: una historia por escribirse”, *Educación y cultura* N° 1 (1984): 64-67. Alejandro Álvarez y Alberto Martínez, "El maestro y su formación. La historia de una paradoja", *Educación y cultura* N° 20, (1990): 5-9. Alfonso Tamayo, “Hacia una nueva visión del maestro”, *Educación y cultura* N° 10, (1986): 43-49. Flórez Ochoa, Rafael. “El futuro de los maestros: inteligencia con dignidad”, *Educación y cultura* N° 9, (1986): 49-54.

*del desarraigo*¹⁶, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821- 1848*¹⁷ y *Del Oficio del Maestro*¹⁸. En estos libros se aborda al maestro como un sujeto dotado de historicidad, es decir, tienen en cuenta que las condiciones y las relaciones que caracterizan al ejercicio y al sujeto de la enseñanza se transforman en el tiempo. Los estudios del GHPP se centran en el maestro durante tres momentos específicos: la aparición del maestro en la colonia, la configuración del maestro como un sujeto de saber a través de la institucionalización de las Escuelas Normales en el siglo XIX y la configuración de la subalternidad del maestro en el siglo XX.

Partiendo de la historia del autor de la cartilla lacónica de aritmética, Don Agustín Joseph de Torres, se narra en *Crónica del desarraigo*, la constitución del maestro como sujeto público durante la colonia. En medio de una red de poderes que someten el cuerpo y el alma del maestro al control estatal y moral, junto con el largo camino que debe recorrer Don Joseph de Torres dentro de la estructura burocrática para obtener un auxilio de limosna, se presenta en el magisterio de primeras letras tres opciones para vivir: buscar otro oficio, refugiarse en la vocación o sujetarse a la ilusión de un estatuto de intelectual. De este modo el maestro como sujeto público (como un oficio o profesión reconocida por el Estado) se debate en la paradoja de ser un sujeto de valores, tener la ilusión de intelectual o ser mendigo de su salario.

Olga Lucía Zuluaga caracteriza en su libro *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821 – 1848*, la constitución del maestro como sujeto del saber pedagógico, es decir, un sujeto identificado por un saber y autónomo frente a otros intelectuales o autoridades civiles y eclesiales, para esto retoma el proceso de institucionalización de las instituciones formadoras de maestros en el siglo XIX.

De tal modo, el libro está dividido en cuatro secciones: (i) La discusión moral (1826 – 1840) con el acuerdo existente en los primeros años de la República colombiana entre la sociedad política y la sociedad civil, donde aparece el papel de la educación y del maestro

¹⁶ Alberto Martínez Boom, Jorge Castro y Carlos Noguera. *Historia del maestro en Colombia. Crónica del desarraigo* (Bogotá: Colección Mesa Redonda, Magisterio, 1989).

¹⁷ Olga Lucía Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821 – 1848*, (Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, 1984).

¹⁸ Óscar Saldarriaga, *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, (Bogotá: Editorial Magisterio y GHPP, 2003).

en la construcción de lo nacional. Este acuerdo se caracteriza por los debates alrededor del tipo de hombre que se pretende formar desde la Iglesia y el Estado, la reducción del saber del maestro a dos manuales: el catecismo político y el catecismo religioso y la censura y la defensa de la enseñanza de los principios de Bentham. (ii) La aparición de la Normal, evidencia un sistema educativo que funciona como cohesionador de la moral católica. Para convertirse en centro del saber pedagógico, esta institución se enfrenta con el predominio del manual y de entidades como las juntas curadoras (agrupaciones integradas por vecinos y un representante de la Iglesia) y la Sociedad de instrucción primaria (integradas por intelectuales y encargadas de contratar y regular los maestros de Escuela); así el reconocimiento del oficio del maestro alejado del saber, lo pone a merced de los poderes locales. (iii) A partir de 1842 se le asigna mayor preponderancia a la Normal, al ser esta la que reconoce la aptitud de los candidatos para ser maestros y se invalidan las Juntas Curadoras. Este primer momento de las Escuelas Normales es caracterizado por una relación operativa con el saber pedagógico, al basarse exclusivamente en el método de enseñanza. (iv) La autora destaca el papel pionero de José María Triana en el proceso de institucionalización de las normales y de apropiación de la enseñanza objetiva, quien en su *Manual del profesor primario* amplía la comprensión de lo pedagógico al incluir reflexiones sobre los fines de la educación, el tipo de hombre que se debe formar y el método. La Normal, bajo la dirección de Triana, adquiere nuevas dimensiones, hasta configurar su papel histórico “La escuela normal inviste a los maestros de las diversas <posiciones de sujeto> del saber pedagógico”¹⁹.

El libro de Oscar Saldarriaga, se divide en varios capítulos cuyos puntos de encuentro son el maestro y la pedagogía en Colombia. El autor plantea en el prólogo, la existencia de una dominación cultural sobre el maestro, producida en el marco de la apropiación de las teorías pedagógicas en el país. Esta apropiación reduce la labor del maestro a la aplicación de un método y le asigna la responsabilidad de subsanar los males que agobian la nación. De este modo, se retoman los capítulos que abordan de modo directo al maestro como sujeto de saber. En el capítulo *¿Pedagogía tradicional o pedagogía moderna?* el autor aborda la pedagogía pestalociana y su apropiación en Colombia destacando como tensión constitutiva del oficio del maestro el ser el “instrumento mecánico, de un método que debe

¹⁹ Olga Lucía Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico*, 125.

sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos y no a la habilidad de quien lo practique.”²⁰ . En el capítulo *La pedagogía católica: ¿amor o pedagogía?* realiza un análisis de la pedagogía católica a partir del manual de Martín Restrepo Mejía, quien representa una tradición pedagógica fundada en el amor pedagógico y en el oficio del maestro como un artista. Finalmente, en el capítulo *El maestro: ¿Pedagogo, intelectual o... maestro?* Aborda la subalternidad del maestro como fruto del cruce de elementos epistemológicos provenientes del saber pedagógico y de eventos de origen sociocultural, que permiten la existencia de tres formas del oficio del maestro: al modo clásico, al modo moderno y al modo contemporáneo.

Las distintas perspectivas que han abordado al maestro como objeto de estudio, señalan la pertinencia de investigar sobre éste durante los años de mil novecientos cuarenta y cincuenta. Los estudios en mención no profundizan en el maestro durante el periodo de estudio, pues se privilegia la disertación sobre la educación en los años treinta, los años sesenta y setenta. Sin embargo, estos estudios nos dan indicios de distintas estrategias para realizar la indagación por el maestro, por ejemplo, la legislación, el saber pedagógico y el sindicalismo.

Asunto de límites: el periodo de estudio

En esta línea se destacan las dificultades que presenta el periodo (1945-1957) en la escasez de fuentes, en especial, las producidas por los maestros, lo cual, lleva a que la pregunta por el maestro se movilice hacia los mecanismos que lo constituyen como sujeto. La importancia de estudiar el periodo comprendido entre 1945-1957 para entender el desarrollo histórico del maestro, radica en tres aspectos: el primero, estos años son de transición entre la pedagogía activa y la tecnología educativa, también se caracterizan por la exigencia del capital extranjero de renovar el sistema educativo a través de una serie de comisiones de estudio que evalúan el estado de la educación, por tanto, se presenta un cambio en los fines sociales de la educación y en el tipo de hombre que se debe formar. Al

²⁰ Óscar Saldarriaga, *El oficio de maestro*, 49.

cambiar elementos fundamentales de la pedagogía y al privilegiar el Estado las exigencias del capital, el oficio del maestro adquiere nuevas finalidades.

Un segundo aspecto es la exigencia de matizar la tensión entre Estado e Iglesia durante el periodo de estudio, pues del estado de esta tensión se desprende una configuración particular de las dimensiones del sujeto – maestro. Un tercer aspecto tiene que ver con el cruce del maestro en las luchas partidistas, en el cual, el proceso de segregación del maestro, al volverlo objeto de persecución política, lo separa de sus guardianes tradicionales. Finalmente, es en este periodo en el que emerge de modo definitivo el maestro como un sujeto que desde la experiencia sindical, revierte las maneras en que se entiende su estatuto desde el poder moral y político.

El periodo de estudio inicia en 1945, al ser el año en el que se promulga el primer escalafón docente de enseñanza secundaria y culmina con la emergencia de sindicatos capaces de permanecer en el tiempo y negociar con el Estado como lo es la Asociación Distrital de Educadores –ADE- en 1957 y la Federación Colombiana de Educadores - FECODE- en 1959, siendo este periodo, el momento en que se generan las bases del proceso de autonomía del docente, como confluencia de la manera en que se articulan las tensiones del campo educativo en la definición de las dimensiones constitutivas del sujeto-maestro.

Sin embargo, en esta investigación se realizan exploraciones hacia atrás y hacia adelante en función de las necesidades temáticas. Hacia atrás en relación con las iniciativas estatales del Congreso Pedagógico de 1917, en temas como el escalafón y el sindicato, a su vez, una mirada de los años cuarenta sobre el desarrollo de la política cultural liberal. Los movimientos hacia adelante tienen que ver con la observación de aspectos importantes en las dimensiones del sujeto-maestro durante los primeros años de la ADE.

Lo anterior invita a profundizar en la historia del maestro con una doble finalidad: Comprender las maneras como han venido siendo constituidas las dimensiones del maestro como sujeto y los mecanismos utilizados para definir acciones, concepciones e imaginarios frente a la docencia, pues estos terminan siendo algunos de los lugares desde los cuales se reconocen los maestros en el periodo de 1945 - 1957. La segunda finalidad entiende este

trabajo como parte del rechazo a algunas formas de subjetivación que definen quiénes y cómo deben ser los maestros, pues, es necesario el fortalecimiento de nuevas utopías e identidades sobre su deber ser, más cercanas a la vida de las escuelas y de las maestras y maestros mismos.

Así esta aproximación histórica, se centra en la manera como se ha constituido el maestro como sujeto con tres dimensiones básicas: la social, política y de saber. Por tanto, cuando se enuncia al sujeto-maestro nos referimos a un concepto teórico, mientras que, cuando hablamos de las maestras y maestros estamos hablando de quienes vivieron en ese momento. Para esto se parte de tres mecanismos de subjetivación generados en el campo educativo colombiano: el escalafón docente, los debates que definen la formación pedagógica y el lugar del maestro en la cultura y la organización sindical. Estos mecanismos obedecen a las luchas presentes en dicho campo entre el Estado y la Iglesia, los partidos políticos liberal y conservador, y las maestras y maestros.

EL SUJETO-MAESTRO Y LAS TENSIONES CONSTITUTIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

El maestro como sujeto colectivo e individual, es entendido como el soporte social de lo pedagógico, pues, pone en práctica en una sociedad y en un momento específico los enunciados que sustentan los métodos de enseñanza. Se parte de la diferenciación conceptual entre “los maestros” o el “magisterio” para referirse a los seres de carne y hueso, y la noción *de sujeto-maestro* para poder referenciar a las características (de saber, social y pública) del ejercicio del oficio de enseñar, que se fueron conformando en los procesos históricos del periodo estudiado, y que le dieron una estructura particular al campo educativo colombiano.

De este modo, el sujeto-maestro se constituye históricamente en relación con unas prácticas sociales provenientes tanto del saber pedagógico como fuera de este, es decir, las prácticas políticas²¹.

Para el análisis de las prácticas que constituyen al maestro como sujeto, se presentan como categorías de análisis unas dimensiones o superficies que definen, normalizan y potencian las relaciones del maestro con la sociedad, lo educativo y consigo mismo. Las dimensiones del sujeto-maestro no presentan el mismo grado de desarrollo y preponderancia en todos los momentos históricos; de acuerdo al estado del desarrollo de una serie de fuerzas sociales y políticas que tensionan el campo educativo, se pone de relieve una dimensión específica sobre las otras. Igualmente, en sus múltiples relaciones con las tensiones constitutivas de lo educativo y los mecanismos de subjetivación estas se van transformando. Estas dimensiones son: el maestro como sujeto de saber, el maestro como sujeto público y el maestro como sujeto social.

La dimensión pública del maestro lo une al Estado como funcionario y representante de los fines sociales asignados a la educación desde la institucionalidad, cobijando a maestros del sector privado y público. Para el periodo de estudio, esto determina la dualidad entre el carácter neutral y no politizado de los profesores que plantea la legislación como condición ideal del oficio del maestro y la politización presente durante los años cuarenta y cincuenta en las maestras y maestros colombianos.

La dimensión del maestro como sujeto de saber, lo identifica a partir de un saber específico tanto pedagógico -método- como disciplinar -manejo de materias de primaria y secundaria- avalado por un título o certificado emitido desde una institución formadora de maestros y respaldado por el Estado. Para los maestros no graduados, es definido por un saber heredado, formado por fragmentos de los métodos de enseñanza utilizados en el país desde el siglo XIX: la enseñanza mutua (o monitorial, con castigos), el método pestaloziano o enseñanza por objetos, y de los centros de interés de la escuela activa donde su saber es avalado por la experiencia y repetición, teniendo en cuenta los años en que se ha desempeñado como docente.

²¹ Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, (Bogotá: Siglo del Hombre editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999), 122.

Finalmente la dimensión básica referida al maestro como sujeto social, involucra el cruce de diversos elementos de mediación y lucha entre las aspiraciones sociales del maestro y la sociedad: concepciones e imaginarios de su oficio, configuración de su gremio, género, clase y condiciones laborales.

Se entiende por campo educativo aquel escenario de carácter autónomo e interdependiente, ya que, se relaciona de modo intrínseco con el desarrollo político y económico de un conglomerado social, pero posee particularidades en sus dinámicas, procesos y relaciones que lo hacen específico y autónomo de otros campos. Como escenario se caracteriza por una serie de disputas sociales, que se desarrollan en su interior, sobre el significado que se le asigna a la educación y a sus sujetos, sobre las prácticas bajo las cuales se dan relaciones de dominio y resistencia²².

Este campo no es estático, se dinamiza y transforma en el tiempo, en la medida en que se van reorganizando unas relaciones en tensión entre distintos agentes o lo que aquí denominamos “polos de tensión”. Estos polos generan una serie de estrategias o mecanismos que ponen en circulación la presencia de relaciones de poder, provenientes del mismo campo y de otros campos, en algunos momentos entran en contradicción o en controversia, en otros momentos realizan alianzas y concesiones. De este modo la configuración del campo educativo encuentra relación con la manera en que los polos plantean sus prácticas y estrategias en la pugna por definir la especificidad de lo educativo y de los sujetos que lo configuran. Para el caso colombiano encontramos tres tensiones: las luchas entre la Iglesia y el Estado, las luchas entre el Partido Conservador y el Partido Liberal y las luchas reivindicativas encabezadas por los maestros.

No obstante, este último polo se concreta en el periodo de estudio al encontrar los maestros y maestras en el sindicato un modo de movilización de sus intereses. Por lo general ha sido interpretado como proveniente de una práctica social externa a este campo,

²² Para Pierre Bourdieu, el desarrollo de las sociedades modernas conlleva la existencia de distintos universos con leyes, criterios y principios propios. En el interior de estos universos o campos se establecen una serie de disputas alrededor de la legitimidad de los mismos y de la jerarquización presente en éstos. La jerarquización y disposición espacial del campo, depende del capital cultural y económico con el que cuentan los agentes y de los habitus o disposiciones configuradas al interior de éste. Pierre Bourdieu, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. (Barcelona: editorial Anagrama, 1997), 14 - 19. En la conceptualización que se presenta sobre campo educativo, se ha retomado de Bourdieu, la idea de un escenario caracterizado por disputas sociales y por una autonomía relativa.

el sindicalismo. Aquí se sostiene que su configuración también, tiene que ver con dinámicas propias del campo educativo. En relación con el sujeto–maestro el desarrollo de este polo permite que se tomen nuevos rumbos. La pugna por la constitución del maestro como sujeto de saber, público y social se complejiza, al entrar el maestro organizado de modo permanente, para reivindicar la necesidad de participar en la definición de su estatuto. Esta investigación se centra en el proceso paulatino de distanciamiento de las maestras y maestros colombianos respecto del Estado y de la Iglesia, y busca comprenderlo a partir del rastreo de tres mecanismos provenientes de las tensiones constitutivas de la educación que apuntan a definir las dimensiones del sujeto-maestro: el escalafón docente, el sindicato y los debates en que se ponen en circulación las concepciones sobre el maestro por parte de agentes representativos de dichas tensiones.

Configuración del maestro como sujeto

En la historia colombiana, el proceso de configuración del maestro como sujeto, en sus tres dimensiones constitutivas, se ha dado en un campo –el educativo- atravesado por varias fuerzas históricas en tensión: la lucha Iglesia–Estado; las luchas políticas bipartidistas -partido conservador y partido liberal-; y las luchas de las clases trabajadoras. a. Los aportes y tesis principales de los trabajos historiográficos realizados por varios investigadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, frente a las tensiones constitutivas de lo educativo, se presentan a continuación.

Desde su emergencia como sujeto público, a fines del siglo XVIII, su oficio estuvo tensionado por la red ambivalente del poder eclesiástico y civil, –para ese momento la Corona Española-, momento en el que se definió el carácter público de la educación con la Real Provisión del 5 de octubre de 1767:

“A partir de aquí la educación será un elemento “conveniente al Estado”. La legislación declara que la enseñanza no podrá seguir perteneciendo a la familia y a la iglesia como patrimonio autónomo e impenetrable y expresa taxativamente que “la enseñanza

pública debe estar bajo la protección del príncipe” y sólo a él, como esencia del Estado es “a quien incumbe el cuidado y superintendencia de la educación de la juventud”²³.

Después de los procesos de Independencia, en la naciente República, esta tensión histórica entre la Iglesia y el Estado se organizó alrededor de una lucha por la hegemonía moral en el sistema educativo encarnada en dos poderes, uno moral y otro político. Estos poderes se disputaron el tipo de hombre que se debía formar, el primero ligado a la moral católica y el segundo ligado a la ley como principio de una ética civil laica²⁴. Esto se complicó con la incursión de nuevos actores en el panorama social, los partidos políticos, quienes retomaron los dos proyectos educativos. Cada proyecto asignó un lugar al ejercicio y control del oficio del maestro, ligando los intereses estatales y los de la Iglesia Católica a la lucha entre el partido conservador y liberal quienes abanderaron según las circunstancias el proyecto moral o el civil.

El primer proyecto se basó en una pedagogía confesional que concibe la moral católica como elemento sustancial de la sociedad, es promovido por sectores afines a la Iglesia Católica como el Partido Conservador. Este poder necesitó de un sujeto ligado a la Iglesia en cuerpo y alma, quien bajo la vigilancia del cura enseñe con el ejemplo y la doctrina; además se fortaleció con la Constitución de 1886 y la firma del Concordato en 1887, al eliminar la libertad de enseñanza (no intervención del Estado en la educación) y reafirmar el poder de la Iglesia en este sector. Finalmente, aunque el proyecto moral católico parece perder fuerza durante la década de mil novecientos treinta –la República Liberal-, no desapareció su influencia en la educación colombiana. Esta ambivalencia será documentada en su respectivo momento.

El segundo proyecto fue asumido por el partido liberal. Bajo este proyecto se entiende como función social de la escuela la formación de ciudadanos respetuosos de la ley. Esta propuesta se concreta en dos momentos del siglo XIX, la reforma educativa del general Francisco de Paula Santander en 1826, y en la Reforma Instruccionista de 1870, la

²³ Alberto Martínez Boom, Jorge Castro y Carlos Noguera. *Historia del maestro en Colombia. Crónica del desarraigo*, (Bogotá: Colección Mesa Redonda. Magisterio, 1989), 34.

²⁴ Olga Lucía Zuluaga, *Historia y pedagogía*, 120.

cual motivó la Guerra de las Escuelas en 1876. El maestro fue el funcionario estatal que mediante la enseñanza debía promover una concepción de hombre específico; en consecuencia, es configurado por un saber especializado en una institución que produjo unos enunciados liberales sobre la enseñanza y la educación que lo distanciaba del magisterio eclesial.

Estos proyectos éticos enfrentados, más los distintos matices que asumieron, se disputaron el lugar del sujeto-maestro y sus dimensiones constitutivas, tratando de encauzarlo en un doble proceso: en el primero, los maestros son reducidos a un apostolado que prolonga el magisterio eclesiástico, y en el segundo, asignaron al maestro el papel de reformador social convirtiéndose en el contrapeso laico del sacerdote²⁵. Podría afirmarse que estos proyectos han persistido en la Historia de la Educación Colombiana incluso hasta nuestros días, por un lado se mantienen las ideas, que los maestros enseñamos con el ejemplo y del amor pedagógico como elemento fundamental de nuestro oficio²⁶, por otro lado, es persistente la concepción que mediante la enseñanza se debe transformar la sociedad, aunque los referentes políticos se han distanciado de los planteamientos liberales, para acercarse a la izquierda²⁷.

A las tensiones Estado-Iglesia y Estado-Partidos, se añadió una tercera tensión histórica que aparece a comienzos del siglo XX gracias al desarrollo industrial, el auge del café, el proceso de centralización del Estado, la entrada de nuevos saberes y corrientes políticas, este contexto permitió el surgimiento de expectativas frente al reconocimiento político de distintos sectores sociales. El ascenso de las luchas reivindicativas de las clases trabajadoras no excluyó al maestro incidiendo en la organización gremial del magisterio, con las particularidades propias de este sector.

La relación entre este polo de tensión y el sujeto-maestro tuvo antecedentes a finales de la segunda década del siglo XX y en los años treinta, pero su concreción en una organización que apunte a separar al maestro de la influencia del Estado, las luchas

²⁵ Oscar Saldarriaga, La racionalidad del fanatismo: independencia secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX. En, *Historia educación* 29 (2010), 101.

²⁶ Vivas Yolanda, Proforma, ENSNSP (Encuentros de formación de los maestros de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz 2009 – 2011).

²⁷ La autora, Conversaciones con las maestras Ligia Sánchez, Yolanda Peña y Martha Cristina Riveros, 2012.

partidistas y la Iglesia, se inició en los años cincuenta con la emergencia de sindicatos que perduran en el tiempo como lo es actualmente la ADE (Asociación Distrital de Educadores).

Finalmente, se entiende por mecanismo de subjetivación, a aquellos instrumentos de carácter heterogéneo, en los que circulan una serie de relaciones de poder y saber cuya función está encaminada a individualizar, es decir, constituir los límites de un sujeto, en este caso el maestro; para esto le “impone una ley de verdad que él debe reconocer y que los otros tienen que reconocer en él”²⁸, define su identidad indicándole las maneras de hacer y pensar su oficio, el modo como es concebido el sujeto-maestro. Estos mecanismos generan espacios encaminados a “mejorar el ejercicio del poder volviéndolo más rápido, más ligero, más eficaz”²⁹, no son estáticos, más bien, se transforman de acuerdo a las correlaciones de fuerza de las tensiones constitutivas de lo educativo, por lo que, permiten evidenciar las pugnas por el control del sujeto-maestro entre la Iglesia, los partidos liberal y conservador y las organizaciones de los maestros. En esta medida, estos mecanismos se configuran en el marco de procesos de resistencia y de formas de poder.

La posibilidad de resistencia se gesta en la apropiación de los mecanismos de subjetivación, es decir, el sujeto no asume de modo unidireccional el poder, más bien, en la medida que lo va haciendo suyo, no lo mantiene idéntico puede modificarlo, adecuarlo, siendo en el tiempo, que se dan dichas transformaciones, así,

“En el mismo acto por el cual reproduce las condiciones de su subordinación, el sujeto ejemplifica la vulnerabilidad temporal inherente a ellas, concretamente, a las exigencias de su renovación.”³⁰

A la par que los mecanismos configuran al sujeto-maestro, el maestro está en capacidad de reacomodar, según las relaciones de fuerza, estos mecanismos y enriquecer el poder del que proviene.

²⁸ Michael Foucault, *Sujeto y poder*, (Bogotá: Carpe Diem, 1991), 60.

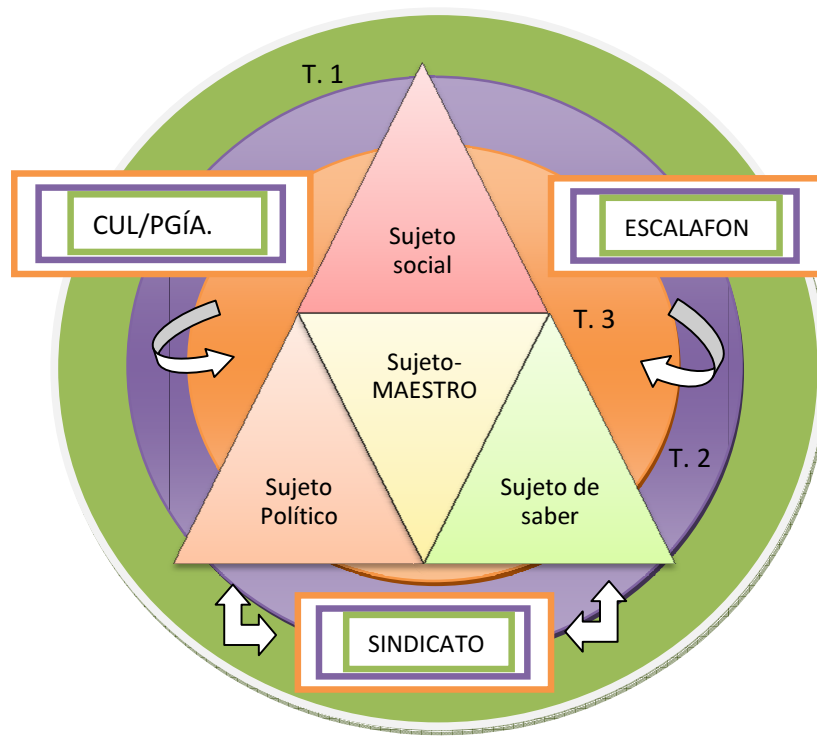
²⁹ Michael Foucault, *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*, (Argentina: Siglo XXI editores, 2003), 193.

³⁰ Judith Butler, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. (Madrid: Ediciones cátedras, universitat de Valencia, instituto de la mujer, 2001), 23.

En este sentido, el Escalafón, los debates pedagógicos y el sindicato, pueden ser considerados, desde un punto de vista teórico, como *mecanismos de subjetivación* que sirven para ampliar el control por parte de la Iglesia, el Estado, los Partidos Políticos y el maestro sobre el sujeto-maestro durante el periodo de 1945 – 1957. En esta medida, estos mecanismos de subjetivación, son las prácticas que analizaremos para definir la configuración del maestro en el periodo en mención.

En el cuadro 1 se expone de modo gráfico la propuesta metodológica y teórica que dirige la investigación.

Cuadro 1. Tensiones del campo educativo, dimensiones del maestro y mecanismos de constitución del magisterio 1945 -1957



- △ Dimensiones del sujeto – maestro
- Tensiones del campo educativo
- T. 1 Iglesia – Estado
- T. 2 Partido liberal – conservador
- T. 3 Maestros y maestras
- Mecanismos de subjetivación

Esta investigación se divide en tres capítulos, cada uno da cuenta de los mecanismos de subjetivación atravesados por las distintas fuerzas en tensión por el control y definición del sujeto-maestro. En el primer capítulo, se encuentra el mecanismo mediante el cual se busca reafirmar el sometimiento de las dimensiones del maestro a la órbita estatal, generando espacios de confrontación por adecuar el Escalafón docente a los proyectos moral o civil entre la Iglesia, los partidos políticos conservador y liberal y los maestros, según corresponda. En el segundo capítulo, se desarrollan los debates sobre cultura y pedagogía a través de los cuales se definen, en el periodo de estudio, las concepciones sobre el sujeto-maestro, que alimentan la relación entre las maestras y maestros con el Estado, la Iglesia y los Partidos Políticos. En el tercer capítulo, se abordan las iniciativas estatales y eclesiales que a través del Sindicato buscan alinear al maestro a una de estas dos orbitas, además se puntualizan algunos aspectos sobre la dimensión social del sujeto-maestro como son los salarios y condiciones laborales.

Finalmente, en el epílogo se relaciona la experiencia de sindicalización de las maestras y maestros alrededor de la ADE y la reconfiguración de las dimensiones constitutivas del sujeto-maestro, recuperando para los docentes aspectos de las concepciones que antes sirvieron para someterlos.

CAPÍTULO 1.

EL ESCALAFÓN DOCENTE: UN MECANISMO DE SUJECCIÓN DEL SUJETO-MAESTRO

En este capítulo se presenta la incorporación en Colombia del Escalafón Docente como mecanismo de subjetivación del maestro. Se entiende que dicho mecanismo hizo parte del proceso de centralización de la formación y carrera docente en manos del Estado, lo cual puso en la órbita de éste las dimensiones de saber, social y pública del sujeto-maestro. A su vez, alrededor del Escalafón se presentaron espacios de resistencia de las maestras y los maestros en los que se fueron construyendo posibilidades de ser.

1. 1 PROCESO DE INSERCIÓN DEL ESCALAFÓN DOCENTE EN COLOMBIA

En la primera mitad del siglo XX el Escalafón como mecanismo de subjetivación, se articuló al proceso de estatalización y centralización de la educación, sometiendo al maestro a una legislación estructurada alrededor de cinco técnicas examinadoras: el tiempo, el examen, la distribución en grados y jerarquías, la inspección y la definición de un biotipo del docente las cuales se abordaran en el siguiente apartado. El Escalafón fue tanto un mecanismo privilegiado para el control de las diferentes dimensiones del sujeto-maestro por parte del Estado como posibilitador de espacios de empoderamiento de las maestras y maestros, esto se observa en su participación en las juntas nacionales y seccionales y procesos de resistencia como las protestas de 1936. En el cuadro 2, se indican las leyes y

decretos mediante los cuales se definió el Escalafón Docente, desde su creación hasta 1957, junto con la inserción de cada una de estas técnicas:

Cuadro 2. Legislación sobre el Escalafón Docente

Ley 12 1934	Ley 37 1935	Decreto 1602 de 1936	Ley 43 de 1945	Ley 97 de 1945
Se le da el plazo de dos años al Gobierno para iniciar la organización del Escalafón Nacional Docente.	Se asigna al Ministerio de Educación la función de Organizar y reglamentar el magisterio escolar, las condiciones de cambio, remoción y suspensión de los maestros a partir de su capacidad técnica, salud, conducta y moral.	“Por el cual se crea el Escalafón Nacional del magisterio de primaria, se reglamenta el examen de conocimiento y la “ficha del maestro”. Allí se establecen los criterios para expulsión del Escalafón desde un corte médico y moral.	“Por el cual se crea el Escalafón Nacional del magisterio de secundaria”. Se organiza en dos tipos de juntas examinadoras: seccional (a nivel departamental y municipal) y nacional.	Por el cual se modifica el Escalafón Nacional del magisterio de primaria. Se organiza en dos tipos de juntas el Escalafón de Primaria: seccional y nacional.
Decreto 1890 de 1945	Decreto 1488 de 1946		Decreto 1144 de 1947	Decreto 30 de 1948
Por medio del cual se establece la inscripción de los maestros de vocacional en el escalafón y se define la ficha del maestro para ellos (datos personales, datos de labor y observaciones)	Se especifica la elección de los representantes del magisterio por medio del Escalafón. Permite la entrada de profesores al escalafón con tres años aprobados de la enseñanza secundaria. Se especifican las causales de exclusión del Escalafón.		Se circunscribe el Escalafón para los maestros oficiales excluyendo a los maestros de colegios privados. Refuerza el control del Estado sobre la carrera docente. Se limita la	Señala el proceso de diversificación y especialización del magisterio. Se divide en grupos a los profesores. Se permite el ingreso al escalafón a sacerdotes.

		capacidad de acción de los maestros en las juntas.	
Decreto 2242 de 1951	Decreto 1135 de 1952	Resolución 2709 de 1957	
Se suprimen las Juntas Nacionales y seccionales del escalafón de enseñanza primaria y secundaria. Se crean dos juntas nacionales para los dos niveles de enseñanza básica, los integrantes de las juntas serán elegidos por el Estado.	Determina la inspección anual sobre conducta y competencia de los maestros. Se asigna la posibilidad de reelección a los miembros de la junta nacional. Se disponen los cursos de capacitación docentes. Se solicita certificado de buena conducta emitido por el párroco y certificado médico. Se reglamenta el concurso de ingreso al magisterio. Se amplían las causales de mala conducta como el irrespeto a la dignidad sacerdotal. Se asigna la injerencia del párroco y los vecinos en el establecimiento de dicha conducta.	Los cursos radiales pueden computarse por los tres primeros años de estudios secundarios o por dos años de servicio en el magisterio.	

A partir del cuadro anterior se infiere que durante el periodo de estudio, la legislación sobre Escalafón, sus características y cambios, apuntaron al desarrollo de un proceso de centralización de la carrera docente en el Estado, lo cual se puede evidenciar en la siguiente periodización:

Antecedentes (1917 – 1945). Este periodo tiene que ver con los intentos de establecer un escalafón docente en Colombia, que datan del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917 y de la apuesta de los gobiernos liberales de profesionalizar la carrera docente y concentrarla bajo la dirección del Estado con el fin de garantizar su rol como educador, en esta línea, se reduce la injerencia de los gobernadores en la asignación de cargos docentes. No obstante, el refinamiento y la estructuración del Escalafón se realizó sólo hasta 1945, cuando se extendió a la segunda enseñanza.

El Estado como educador (1945 – 1947). En esta etapa, el Escalafón giró en torno al fortalecimiento de la figura del Estado como educador, centralizando la formación y el desarrollo de la carrera del docente en la vigilancia y acreditación estatal a través del

Ministerio de Educación, las juntas seccionales y la junta nacional, los directores de educación y los inspectores.

Etapa de concesiones limitadas (1948 – 1957). Los gobiernos conservadores, realizaron concesiones importantes a la Iglesia católica, como es el ingreso de sacerdotes y seminaristas al escalafón y el fortalecimiento del poder del párroco sobre los maestros, capacitando al poder eclesial en la definición de la conducta de las maestras y maestros. Sin embargo, la injerencia de la Iglesia, dentro de las Juntas Nacionales de Escalafón de Primaria y Secundaria quedó sometida al control del Estado, al ser éste quien en el marco de unas ternas enviadas por la jerarquía eclesial escogía el representante de la Iglesia a las juntas. Igualmente, el Estado mantiene la definición y vigilancia de los planes de estudios y diplomas en su jurisdicción limitando el magisterio de la Iglesia.

1.1.1 “Seres infortunados, que siempre viven con hambre”

La paulatina emergencia del Escalafón dio lugar al fortalecimiento de la relación entre el Estado y el sujeto-maestro, al convertir este oficio en una carrera ligada a la esfera estatal, desde su carácter público se buscó someter el saber y las condiciones laborales de los maestros. Este sometimiento se hizo a través del Ministerio de Educación, cuyo control sobre el Escalafón se profundizó durante los años cuarenta e inicios de los años cincuenta, restando y controlando la participación de actores sociales como las instituciones formadoras de maestros, el maestro y la Iglesia, como se documentará más adelante. Paralelamente, durante este periodo los gobiernos conservadores, mediante el Escalafón docente intentaron compartir con la Iglesia la vigilancia del maestro, a lo cual, con demora, respondieron instancias del Estado para mantener bajo la jurisdicción civil el comportamiento de las maestras y maestros.

La existencia de este mecanismo se sustentó en dos argumentos, contradictorios y complementarios, sobre el mejoramiento de la educación y que constituyó un discurso alrededor del maestro capaz de sustentar el gobierno del Estado -en su sentido amplio y restringido- sobre él (ver cuadro 3). El primer argumento habla del mejoramiento de las

condiciones económicas de los maestros como un requisito indispensable para renovar la educación; el segundo argumento entabla la necesidad de un mayor control y exigencia sobre el magisterio, pues, los maestros colombianos parecían no poseer la suficiente preparación técnica y de saber para el buen desempeño de su labor y por tanto no podían contribuir a “la elevación de la cultura nacional”³¹. Ambas posturas coincidieron en que el mejoramiento y transformación del sector educativo exigía una serie de acciones sobre las dimensiones del maestro.

Cuadro 3. Argumentos que justifican el Escalafón Docente



Los antecedentes del Escalafón se remontan al *Primer Congreso Pedagógico Nacional* llevado a cabo en 1917, propuesto con la concepción pastoral y paternal de la Pedagogía Católica oficial. En esta ocasión, el proyecto sobre Escalafón de maestros de escuela se aprobó de manera unánime, después de la calurosa intervención del Hermano Estanislao sobre las condiciones en las que ejercían su misión los pobres maestros, a quienes se les asignó el calificativo de “seres infortunados, que siempre viven con hambre”. En el acuerdo que se presentó al Ministro de Instrucción Pública para que éste lo adoptara, se organizó al magisterio en cinco categorías según los años de servicio, aumentando su salario de manera proporcional al tiempo de ejercicio de la labor a razón de \$5 pesos mensuales, iniciando

³¹ Estas dos posturas se inscriben en las tendencias mencionadas por Oscar Saldarriaga en *El oficio del maestro*, la primera hace del maestro el chivo expiatorio de todos los problemas nacionales mientras la segunda, busca la reivindicación de este sector en dimensiones como el saber y su configuración como sujeto social.

con un salario de \$50 pesos para maestros urbanos y \$25 pesos para maestros de escuelas rurales, este escalafón incluyó a los maestros no graduados³².

No obstante, solo hasta los años treinta se empezó la organización en el país de un Escalafón nacional, con matices diferentes al de 1917, debido a la necesidad de incidir de modo más drástico en la formación y carrera de los docentes, a la reconfiguración del panorama político, al reconocimiento y promoción de la participación de diversos sectores sociales, como los obreros, en la política nacional³³.

Durante el gobierno liberal de Alfonso López (1934 – 1938) se realizó una reorganización del Estado o modernización del aparato burocrático incluyendo al Ministerio de Educación Nacional. La Ley 12 de 1934 promulgada por el Congreso el 18 de Diciembre de este año, reorganizó el Ministerio bajo la influencia de principios de la pedagogía activa, en cinco secciones: Dirección de Universidades e Institutos de Alta Cultura, Dirección de Normales e Institutos Pedagógicos y de Educación Primaria, Dirección de Bachillerato y Educación femenina, Dirección de Bellas Artes, Bibliotecas, Monumentos públicos y reliquias prehistóricas y Dirección de Educación Física³⁴.

Igualmente, la ley en mención, autorizó al Gobierno, entre otras cosas, a formular el Escalafón Nacional Docente en un plazo máximo de dos años, así para 1935 se asignó al Ministerio de Educación la responsabilidad de definir los requisitos técnicos, morales y sociales para el ingreso, ascenso y retiro de los maestros y maestras colombianas del Escalafón Nacional. Por consiguiente, durante la década del treinta se delimitaron las facultades de gobernadores en el nombramiento y remoción de los maestros departamentales.

Con el decreto 1602 de 1936³⁵ se inició la promulgación de una serie de leyes, decretos y resoluciones, las cuales fueron transformando el Escalafón Docente y reconfigurando al

³² Antonio José Uribe, *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia, su historia y sus principales trabajos* (Bogotá, Imprenta Nacional, 1919, edición especial), 57, 67 y 68.

³³ Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957*, 168.

³⁴ República de Colombia, "Ley 12 de 1934", *Diario oficial* número 22765 de 20 de Diciembre de 1934.

³⁵ Decreto 1602 de 1936, *Diario Oficial*, 23268, Bogotá, 28 de Agosto de 1936, 399-400. Durante los años treinta, se promulgó en México un escalafón docente, encabezado por una junta que debía definir los ingresos y ascensos de los maestros a través de la verificación de la hoja de servicios. Alberto Arnaut, *Historia de una Profesión. Los Maestros de Educación Primaria en México (1887-1994)*, (México: CIDE, 1998).

maestro como sujeto público, social, y de saber. Estas transformaciones, definieron una línea de acción estatal en cuanto a la concentración en el Estado de la dirección del estatuto del maestro.

A finales del periodo liberal (1945) se estableció en el Escalafón, como parte de la política estatal, la concentración en el Ministerio de Educación de la potestad para definir la formación del maestro, sus condiciones laborales y salariales y su participación como gremio ante el Estado, funciones que estaban dispersas en la Iglesia, las autoridades departamentales, las facultades de educación y los dueños de planteles educativos. La concentración de estos elementos en el Estado se reforzó en la década siguiente, como se observa en el decreto 1135 de 1952.

Las capacidades y derechos que portó para ese momento el Ministerio de educación, reflejó varios momentos: Durante la década de los treinta, la asignación al MEN de facultades sobre la organización y disposición del mismo; en los cuarenta, el Ministerio, dio posibilidades a través de la Junta Nacional y las Juntas Seccionales encargadas de los ingresos, ascensos y exclusiones de los maestros dentro del Escalafón, a la participación de distintos sectores: instituciones formadoras de maestros, iglesia, directores de educación departamental y organizaciones de maestros, en la que se resaltó una mayor representación del Estado y el Magisterio, potenciando la idea de este como sujeto social, asociado al gobierno liberal³⁶. Finalmente, los gobiernos conservadores establecieron, en 1948, asambleas destinadas a la elección de los representantes del magisterio bajo la vigilancia de los Ministerios de Educación, Trabajo e Higiene y Previsión Social. En 1951 las conocidas Junta Central y Seccionales desaparecieron para convertirse en dos juntas Nacionales, una encargada del magisterio de primaria y otra delegada para la organización del magisterio de secundaria. Aunque estando integradas de modo equitativo por un representante del Ministerio, la Iglesia y las organizaciones de los maestros sindicalizadas o no, la participación de estos dos últimos sectores fue limitada debido a la elección de sus delegados por parte del Estado por medio de ternas presentadas al Ministerio, garantizando así el control y predominio estatal en las Juntas del Escalafón.

³⁶ República de Colombia, “Ley 43 de 1945”, *Diario oficial* 26014 de 19 de Diciembre de 1945; República de Colombia, “Ley 97 de 1945”. *Diario oficial* 26019 de 27 de Diciembre de 1945 y decreto 1135 de 1952. *Diario oficial*, 27931.

1.1.2 El Escalafón y el maestro: una mirada desde las misiones extranjeras

El proceso de transformación de la economía colombiana durante los años cuarenta y cincuenta, realizó varias exigencias al Estado en cuestión educativa e incluyó el asunto de la carrera docente. En los años cincuenta se encontraron dos comisiones de estudio sobre la economía nacional, que retomaron el sector educativo: la misión Currie (1951) y la misión Le Bret (1955). La misión Currie planteó para el campo educativo la necesidad de maximizar su rendimiento en aras de formar un recurso humano facilitador del progreso en el país. Igualmente trazó la necesidad de “un magisterio más numeroso, mejor remunerado y preparado” para lo que propuso hacerlo atractivo a través del aumento de sueldos, *la existencia de un sistema de clasificación basado en el mérito*, el aumento del número de graduados de las escuelas normales y “usándolo” en el planeamiento de las acciones propias de su labor; así “un registro realmente cuidadoso y una evaluación estrictamente objetiva de los talentos e inclinaciones individuales, producirá buenos resultados”.³⁷

Las medidas complementarias planteadas por la Misión Currie para solucionar las dificultades presentadas en el magisterio, se configuraron a mediano y largo plazo en el país. Por un lado, se visualizó uno de los fundamentos que permitió entender el saber del maestro en relación con la planeación del currículo, elemento sustancial de la tecnología educativa implementada en la década siguiente en el país. A la par, asignó cierto grado de pertinencia al *Escalafón como estrategia para el mejoramiento de la educación*, cardinal si se tiene en cuenta el esfuerzo estatal por perfeccionar este mecanismo, como se ve en el nivel alto de cambios que experimentó el Escalafón.

La referencia a la evaluación de los maestros, como elemento esencial para su mejoramiento, implicó una solución administrativa de seguimiento y control que se le asignó al Estado a través de la realización de evaluaciones, asignándole el papel de ser el garante del saber del maestro, estrategia que solo pudo implementarse a inicios del siglo XXI con el decreto 1278 del 2002. La misión Le Bret (1954) en lo que se refiere al sujeto

³⁷ Comité de desarrollo económico. “Educación Pública”. *Revista Universidad de Antioquia*, No 106 – 107, (Marzo – Mayo 1952): 197 – 221.

maestro, solicitó cuatro tipos de intervención: administrativa, económica, pedagógica y social. En el plano administrativo planteó la necesidad de incluir en el Estatuto docente las condiciones laborales de los docentes: remuneración, nombramiento en propiedad, sanciones, ascensos, incompatibilidades, pensiones y licencias; en el plano económico solicitó un aumento de salarios. La intervención pedagógica consistió en aumentar el número de maestros graduados, el desarrollo de espacios que permitieran el perfeccionamiento continuo de los maestros en ejercicio y el fortalecimiento del rol de consejero pedagógico de los inspectores. Por su parte, la intervención social enfatizó en la transformación de las concepciones negativas sobre la docencia proveniente del trato de los maestros con sus estudiantes y de las condiciones salariales.

Esta misión propuso una reforma en los programas de enseñanza, formulando la disminución de contenidos y la relación de estos con la cotidianidad de los estudiantes; además, consideró la formación religiosa como la base de la formación al ser la religión un elemento cohesionador del país³⁸.

En general, estas dos misiones, visibilizaron una realidad sabida por todos, las malas condiciones en que los maestros ejercían la enseñanza. A la par que sirvió para fortalecer un fin educativo, la formación de recursos humanos, también pusieron en evidencia las dificultades para la implementación y administración del Escalafón durante el periodo de estudio, pues, no se reconocía el mérito de los maestros, los salarios eran todavía una dificultad agobiante y la carrera docente era poco atractiva.

Si bien en este periodo existió un desmonte de ciertas políticas liberales y se dieron algunas concesiones a la Iglesia Católica, también hubo continuidad en el papel administrativo y centralizador del Estado expresado en el manejo que se dio del Escalafón docente durante los gobiernos conservadores y la presencia constante del papel de vigilancia y supervisión del Estado, hecho que generó reacciones en la Iglesia, tal como se argumentara en el capítulo tres.

³⁸ Informe Misión Le Bret. “El Estado y el problema de la educación”. *Contemporánea*, Bogotá (1958): 231 – 268.

1.2 ESCALAFÓN DOCENTE: ENTRE EL CONTROL Y LA RESISTENCIA

Entiéndase el escalafón docente en Colombia, como un mecanismo de subjetivación de las dimensiones del sujeto–maestro. Su importancia histórica reside en que interviene a través de la dimensión pública sobre las otras dimensiones del oficio, que aquí se estudian. Primero, es el mecanismo mediante el cual se concentra y hace más eficaz *el control* del Estado sobre la carrera de los profesores de primaria y secundaria, inicialmente en el sector oficial y luego en el sector privado. Segundo, en el periodo de interés, el escalafón es expresión de una serie de pugnas por el control de lo educativo entre los partidos políticos y la Iglesia, fuerzas que se disputaron este campo por ese entonces.

Así, en los años cuarenta el Escalafón se configuró con un doble carácter, de un lado, puso en juego unas técnicas examinadoras que permitieron el gobierno de los maestros; y de otro lado, como un mecanismo de defensa y politización de éstos, ya que contribuyó a legitimar al maestro como sujeto interlocutor del Estado, la Iglesia y la sociedad. A mediados de esta década se abrieron posibilidades de participación al maestro en las Juntas Seccionales y la Junta Nacional del Escalafón, promoviendo procesos de sindicalización.

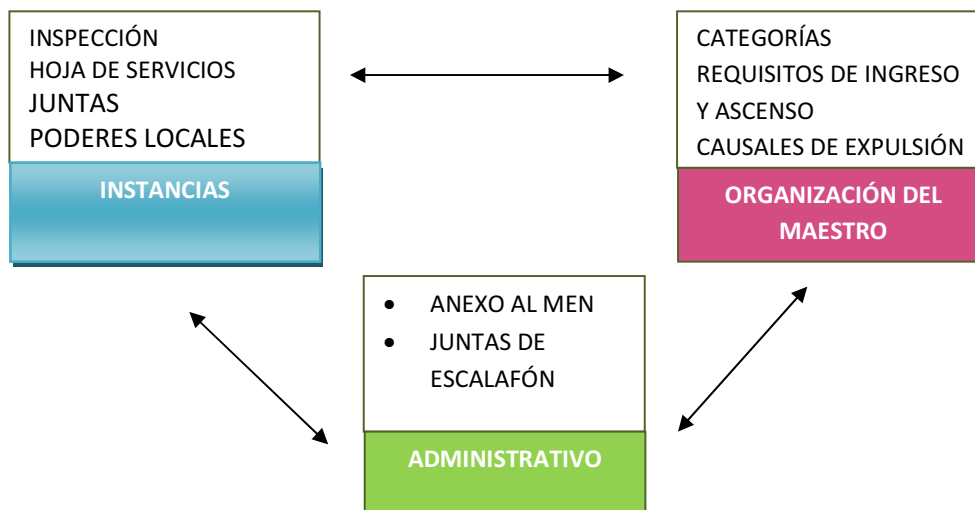
Lo anterior es fundamental para la comprensión de las reivindicaciones realizadas durante décadas por los maestros colombianos alrededor del escalafón docente, pues contrario a lo que afirma Rosa Helena Rodríguez³⁹, está en juego no solo el carácter gremialista sino la sujeción del maestro a unas maneras específicas de entender y legitimar el carácter público, el saber, y lo social de su oficio.

Podemos decir, que en términos generales, las disposiciones legales definieron la estructura del Escalafón en tres ítems: su funcionamiento administrativo, la organización

³⁹ Rosa Helena Rodríguez afirma que las luchas por el Escalafón están relacionadas exclusivamente por reivindicaciones de tipo gremial, que se enfocan en la legalización de “derechos adquiridos como trabajador asalariado”. Cuadro Rosa Helena Rodríguez Valbuena. *El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas*, (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009), 84.

del magisterio y unas instancias que giraron en torno a la definición de las dimensiones del sujeto-maestro y fueron atravesadas por la lucha de la Iglesia, el Estado y el Maestro, como se ve en el cuadro cuatro:

Cuadro 4. Estructura general del Escalafón Docente



En el interior de la estructura del escalafón ocurrieron cambios importantes durante el periodo de estudio, en los que entraron en juego la tensión entre una política estatal que buscó centralizar en el Estado el control y la vigilancia del maestro y, las concesiones que brindaron los gobiernos conservadores al magisterio eclesial. El escalafón se configuró en un campo de tensión entre dos proyectos de lo educativo, el moral y el civil.

1.2.1 Técnicas de objetivación del maestro

Bajo el escalafón, la sujeción del magisterio retoma cinco técnicas de objetivación, algunas de ellas permanecen en este mecanismo hasta nuestros días y otras se han venido desvaneciendo. Estas técnicas de objetivación, como se dijo anteriormente, son: el tiempo, el examen, la distribución en grados y jerarquías, la inspección y la definición de un biotipo del docente. Todas esas técnicas se condensaron en una ficha que puede considerarse como una “cartografía del maestro”, pues reunía todos los datos disponibles sobre cada maestra o

maestro, y fue decisiva en el momento de fallar sobre ascensos, traslados, expulsiones u otras medidas sobre el destino de cada uno de ellos, por ejemplo, en la ley 97 de 1945 se estableció:

“Art. 2°- Los inspectores Nacionales de Enseñanza Primaria y los Inspectores Departamentales levantarán la hoja de servicios de los institutores con los datos obtenidos en las sucesivas visitas de inspección que les hagan.

Art. 3°.- Al cumplir el maestro cuatro años de servicio en cada categoría será promovido a la inmediatamente superior, para lo cual bastará solicitarlo así, por escrito, a la respectiva Junta, petición que tendrá que ser resuelta en el término improrrogable de un mes.

El término de cuatro años para el ascenso de una categoría a otra podrá prorrogarse hasta por dos años más, cuando *la hoja de servicios* del aspirante demuestre causas de notoria deficiencia que, a juicio de la Junta, justifiquen el retardo del respectivo ascenso.”⁴⁰

Estos procedimientos se basaron en principios pedagógicos provenientes de la apropiación en Colombia de la enseñanza mutua, la enseñanza simultánea y la escuela examinadora, que responden a lo que Foucault denomina técnicas de disciplinamiento propias de la modernidad y efectivas en la configuración de cuerpos dóciles y útiles⁴¹.

Como mecanismo de subjetivación el escalafón desplegó una serie de técnicas examinadoras que permitieron a los funcionarios estatales (las Juntas de Escalafón, que veremos más adelante) conocer de modo específico la población de maestras y maestros. Así el examen y la inspección durante la primera mitad del siglo XX, tuvieron como finalidad evaluar el desempeño, características personales, físicas, psicológicas y laborales del docente⁴² que dieron lugar al desarrollo de una *Ficha de Maestro u hoja de servicio*⁴³. Esta ficha debía ser diligenciada por los inspectores y con base en ella se aprobó o negó el

⁴⁰ Ley 97 de 1945, *Diario Oficial*, 26050.

⁴¹ Michael Foucault, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, (México: siglo XXI editores, 27 edición, 1998), 175.

⁴² Se puede ubicar en este procedimiento los exámenes propuestos en el decreto 1602 de 1936 y el decreto 1278 del 2002. Decreto 1602 de 1936. *Diario Oficial*, 23268.

⁴³ MEN, *Memoria del ministerio de educación*, (Bogotá: Biblioteca Nacional, 1943), 69.

ascenso de los maestros, convirtiéndose en una herramienta que dotó de poder a los primeros sobre el maestro. En palabras de Foucault, se dispuso mediante el examen y la inspección, la individualidad de las y los maestros en un campo documental que debía garantizar la mejora y seguimiento del desempeño de los maestros junto a su articulación con las finalidades sociales, asignadas a la educación en cada momento histórico⁴⁴.

Cuadro 5. Ficha del maestro

FICHA DEL MAESTRO	
ASPECTOS	PUNTAJE
I. CONDICIONES PERSONALES	320
II. CONDICIONES ADMINISTRATIVAS	80
III. CONDICIONES DOCENTES	160
IV. TECNICA EN LA ENSEÑANZA	160
V. EXAMEN	150
VI ACTOS DE SERVICIO	(4 PUNTOS POR CADA UNO)
VII. AÑOS DE ESTUDIO	(4 PUNTOS POR CADA AÑO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS)
VIII. GRADO OBTENIDO EN LAS ESCUELAS NORMALES OFICIALES	26

Fuente: Memoria del Ministerio de Educación, 1943, 69.

En el cuadro anterior encontramos los aspectos a tener en cuenta por los inspectores a la hora de levantar la ficha del maestro. Los puntajes que se referencian son los puntajes máximos por ítem, en total dan 826, sin contar los de actos de servicio y años de estudio. Es importante destacar que se atribuyó un alto valor al ítem de “condiciones personales”, siendo plausible que su diligenciamiento fuese a ojímetro de los inspectores, e influenciado por las apreciaciones de autoridades locales (curas, alcaldes y vecinos), dejando la puerta abierta a todos los clientelismos, politiquería y manejos personalistas de los superiores jerárquicos en el ramo de la educación. En términos del saber, se asignó poca importancia a los estudios realizados por los maestros y a los años de servicio, reduciéndose a la ejecución de un método como se ve en el ítem de “técnicas de enseñanza” y al que se le

⁴⁴ “El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia, los sitúa igualmente en una red de escritura [...] Era el problema de los establecimientos de enseñanza, donde había que caracterizar la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad, indicar la utilización eventual que se podía hacer de él.” Michael Foucault, *Vigilar y castigar*, 194.

asigna un valor de 160 puntos. Se conjetura que las condiciones docentes, incluía el aspecto moral, intelectual y físico del maestro, pues, fueron los referentes comunes que definieron el Escalafón con respecto al ejercicio de la enseñanza.

De igual modo este mecanismo se fundamentó en una concepción del tiempo de carácter evolutivo, desde el cual se comprende que la adquisición de conocimientos se da en el ejercicio mismo de la actividad pedagógica. Para el caso del maestro y el Escalafón, se constituyó el tiempo de servicio como criterio para la ubicación y el ascenso, en este sentido, el tiempo se volvió para el Estado como un elemento garante del saber del maestro⁴⁵.

La distribución en rangos y jerarquías se estableció a partir de la clasificación de las maestras y maestros en categorías de carácter móvil y ascendente de acuerdo al saber pedagógico de ellos. La base de este procedimiento fue el sistema de gratificación y sanción propuesto en la enseñanza simultánea; así, el ascenso se convirtió en un reconocimiento del oficio del maestro y su permanencia en la categoría junto con la expulsión, fueron el castigo que debían sufrir, la emulación tuvo la capacidad de generar la ilusión de un mejor salario y de un mayor estatus social y por tanto pudo pretender evitar la migración del maestro a otras áreas laborales.

A partir de estos cuatro procedimientos se fue caracterizando un perfil específico para el maestro. Dicho perfil o biotipo, incluyó para el periodo de estudio lo físico, moral y técnico señalando una influencia importante en la definición de la vocación de las maestras y maestros en los discursos sobre orientación profesional; en consecuencia, estos elementos fueron incluidos en la definición de las causales de exclusión del Escalafón por incompetencia y/o mala conducta, como se observa en algunos apartados de los artículos 8 y 9 del decreto 1488 de 1946:

⁴⁵ Si bien, el tiempo es propuesto por Foucault como parte del análisis de las sociedades disciplinadoras, en sus anotaciones sobre la enseñanza mutua retoma un elemento que da luces sobre la idea generalizada que al maestro lo hace la práctica, pues es la marcación del paso del tiempo la que señala el cambio de una actividad a otra, de un nivel a otro, la mecanización del cuerpo, y la eficiencia en los movimientos garantiza una ejecución más rápida y efectiva. "la escuela de enseñanza mutua ha sido dispuesta también como un aparato para intensificar la utilización del tiempo; (...) el ritmo impuesto por señales, silbatos, voces de mando, imponía a todos unas normas temporales que debían a la vez acelerar el proceso de aprendizaje y enseñar la rapidez como una virtud; "el único objeto de estas voces de mando es... habituar a los niños a ejecutar pronto y bien las mismas operaciones, disminuir en la medida de lo posible por la celeridad la pérdida de tiempo que supone el paso de una operación a otra". Michael Foucault, *Vigilar y Castigar*, 158.

“Artículo 8º Nadie podrá ser excluido por del Escalafón sino por incompetencia o mala conducta comprobadas. Se entiende por incompetencia para el ejercicio del magisterio:

La falta de preparación intelectual, de formación moral, de consagración o métodos para la acción escolar, o de otras condiciones necesarias para la educación y la enseñanza del niño. (...)

C. Adolecer de cualquiera de los defectos físicos o enfermedades siguientes: tuberculosis, lepra, sífilis, demencias, neurosis o psicosis de cualquier índole, defectos físicos notorios, voz bitonal o nasal, tartamudez, deficiencias graves de visión o audición, en los términos que el Ministerio de Educación determine.”⁴⁶

De este modo, no solo la infancia fue sujeto de observación, medición y clasificación durante la primera mitad del siglo XX, sino que el maestro se configuró en sus diferentes dimensiones, siendo objeto de estas técnicas examinadoras.

1.3 ARTICULACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL MAESTRO EN EL ESCALAFÓN DOCENTE

El Escalafón docente como mecanismo del Estado para fortalecer su control sobre las y los maestros, privilegió su actuación sobre la dimensión pública del sujeto-maestro, alrededor de esta dimensión se capturaron las otras dimensiones: de saber y social, poniéndolas en la órbita estatal de supervisión y regulación. A continuación se desarrolla el modo como se articuló la relación entre el Estado y el sujeto-maestro alrededor del saber, lo social y lo público y los espacios de posibilidad que encontró el maestro para sí.

⁴⁶ Decreto número 1488 de 1946. El inciso b) no entra dentro de la argumentación por lo tanto no fue incluido, pero en aras del respeto a la fuente se reproduce a continuación: “No merecer, a juicio de la Junta seccional del Escalafón, ascenso de categoría una vez expirado el término de prórroga de dos años, de que trata el inciso del artículo 5º”. Decreto 1488 de 1946. *Diario Oficial*, 26144.

1.3.1 La dimensión del saber en el Escalafón docente

De este modo en el Escalafón Docente, se expresó la disputa del Estado con las instituciones formadoras de maestros, para concentrar en sus manos la capacidad de avalar el saber del maestro. El decreto 1602 de 1936 cobijó al maestro como sujeto de saber, pues en el artículo 5 se estipuló la realización de un examen a los maestros de primaria a nivel nacional, en el que se evaluaron los conocimientos sobre las materias de primaria y la metodología en la enseñanza de cada una de ellas:

“Artículo 5. El examen de conocimientos que deberá hacerse al magisterio el 28 de Septiembre del presente año, comprenderá las materias de la escuela primaria y la metodología de tales materias, sobre cuestionarios elaborados por el Ministerio de Educación.”⁴⁷

Este examen generó una serie de protestas en todo el país por parte de los maestros y maestras, quienes cedieron a presentar el examen a fines del mismo año bajo dos condicionantes, primero, la decisión estatal de suspender a todo aquel que no lo presentara y segundo, la desestabilización de la resistencia de las maestras y los maestros a cambio de una serie de cursos preparatorios⁴⁸. Detrás de la protesta de ellos en 1936, estuvo la defensa de las instituciones formadoras de maestros como las únicas con la capacidad de avalar y garantizar su saber, así el respaldo brindado a estas instituciones, se puede entender como una resistencia a la estatalización del saber de las maestras y maestros, a la negación de que esta dimensión se estableciera en la órbita estatal⁴⁹.

⁴⁷Decreto 1602 de 1936. *Diario Oficial*, 23268.

⁴⁸“Vida Nacional”, *Revista Javeriana*. Tomo VI (Julio – Noviembre de 1936): 305.

⁴⁹Ester Gónima, señala en su libro la indignación de los maestros graduados de las facultades de educación, pues, percibieron el examen como un insulto y cuestionamiento a su saber, que había sido adquirido y corroborado por las instituciones formadoras de maestros. Ester Gónima, *Una maestra, una vida, una historia*, (Medellín: Editorial Italtorino, 1969), 43. Retomando a Olga Lucía Zuluaga, debe recordarse que la configuración del maestro como sujeto de saber estuvo ligada al proceso de institucionalización de la Escuela Normal en el siglo XIX, en el cual, el Estado le asignó a esta institución la potestad de formar, evaluar y vigilar al maestro, a través de la figura de Triana. Lo anterior ubica la protesta de los maestros como rechazo al control de su saber por parte del Estado. Olga Lucía Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico*, 105.

Este suceso fue retomado por el partido conservador, para desprestigiar la política liberal en educación, al señalar el carácter laico y extranjero de ésta en detrimento de la educación católica; así en el periódico *El Siglo* se afirmó en el artículo *Comentarios a los Decretos sobre exámenes*, que:

“Quiere el gobierno que dos maestros de escuela titulados presenten un examen de conocimientos. Con qué objeto? Tal vez con el piadoso propósito de descalificar a quienes los sapientísimos examinadores consideren incapaces para el magisterio. No sabemos qué clase de conocimientos exija la nueva república a estos profesionales que tienen un título conquistado con abnegación y sacrificios. Lo que si podemos informar es que el sistema no es nuestro. Ha tenido su historia en aquellos países frentepopulistas y muy especialmente Méjico, en donde el gobierno de izquierdas acabó con los maestros católicos en esa forma falaz e inconstitucional.”⁵⁰

El decreto, punto de debate, reglamentó y exteriorizó como campo de examen y observación, tanto la conducta del maestro como su competencia laboral sometida a las visitas de inspección y a la ficha del maestro. Desde el decreto 1602 se redujo para el Escalafón el saber pedagógico a la puesta en el aula de un método específico.

La reducción del saber pedagógico a la aplicación de un método, el número insuficiente de maestros graduados en relación con la población escolar, el poco atractivo en términos de ascenso social que ofrecía el magisterio a los egresados de las normales debido a su poca remuneración y las relaciones en lo educativo basadas en la verticalidad, logró dispersar el saber obtenido en las escuelas normales como requisito para ejercer la enseñanza⁵¹. Así, mientras el escalafón de 1945, estableció la eliminación progresiva de los

⁵⁰ “Comentarios a los decretos sobre exámenes”, *El Siglo* [Bogotá] 30 de Septiembre, 1936, 2.

⁵¹ La relación entre maestros y estudiantes, es uno de los elementos utilizados en el gesto de enfrentamiento de los partidos liberal y conservador durante el periodo de estudio. El periódico *El Siglo* realiza un balance de la educación durante el régimen liberal, indicando la escasez de maestros y escuelas en comparación con la población escolar: faltaban 33.750 maestros y 25.317 escuelas. "Enseñanza Bufo". *El Siglo* [Bogotá], enero 12, 1946. Por su parte el periódico liberal señala los avances existentes durante dicho periodo en materia del aumento del número de maestros. “El número de maestros para estas escuelas era en 1931 de 8.413 y en 1944 había subido a 14.064.” "Liberalismo y educación". *El Tiempo* [Bogotá], Julio 3, 1946, 4. Igualmente las misiones económicas realizadas en los años cincuenta establecen como una de las dificultades más

maestros no titulados, al año siguiente, en 1946, se permitió el ingreso de maestros sin los estudios necesarios, disminuyendo los requisitos académicos de quienes aspiraron a ejercer la enseñanza:

“Para cuarta categoría

Quienes hayan cursado y aprobado por lo menos los tres primeros años de estudios secundarios, según el pensum oficial.”⁵²

“Se modifica el artículo 5 de la Ley 43 de 1945, así “Para ingresar al Escalafón será necesario haber seguido estudios especiales y obtenido los títulos correspondientes en establecimientos públicos o privados; pero todos los profesores que hubieren ejercido el profesorado de segunda enseñanza, a partir del año de 1940, tendrán igualmente derecho a escalafonarse.”⁵³

De este modo, los gobiernos liberales debieron responder a la expansión de una escuela sin maestros, permitiendo el acceso al Escalafón a personas no especializadas. Para 1948 ya existía una gran variedad en la conformación del magisterio, incluyendo maestros sin estudios o realizados en otras áreas, situación que se evidencia en los diferentes incisos del artículo dos y cuatro del Decreto 30 del 12 de Enero 1948, donde además se les permitió ascender teniendo como referencia los años de servicio en instituciones oficiales o reconocidas por el Estado. No obstante, se mantuvo un reconocimiento a los maestros con conocimientos en pedagogía, permitiéndoles el acceso inmediato a las categorías más altas⁵⁴.

El reconocimiento legal del saber pedagógico de los maestros en Colombia, para el periodo de estudio, se configuró de tres modos sustanciales. El primer elemento tiene que ver con los requerimientos centrales para ingreso y ascenso, es decir, los títulos y los años

apremiantes en nuestro país, la falta de maestros en comparación con la población en edad escolar. “El Estado y el problema de la educación: misión Lebre” *Contemporánea*, N°1, (1958), 231 – 268.

⁵² Decreto 1488 de 1946

⁵³ Ley 64 de 1947, *Diario Oficial*, 26619.

⁵⁴ Decreto 30 de 1948. *Diario Oficial*, 26619.

de servicio, esto indica que el saber es construido desde una ámbito teórico y uno práctico, en algunos momentos un ámbito pudo suplir al otro, siendo un elemento importante para comprender el carácter acumulativo de modelos pedagógicos en las escuelas; por ejemplo, en el decreto 30 de 1948 y en el decreto 1135 de 1952 se señaló como requisito para acceder a la primera categoría, estudios de licenciatura sin necesidad de experiencia, garantizando la presencia de maestros formados en la pedagogía moderna; para aquellos maestros que no poseían un título que validara su saber, se reconoció en 1948, la posibilidad de acceder a la primera categoría si comprobaba dieciocho años de ejercicio en el magisterio; en 1952, los años bajaron a dieciséis⁵⁵. En otros momentos sin tener necesariamente una relación de complementariedad, la dimensión práctica fue sometida a control por medio de la hoja de servicios diligenciada por los inspectores de educación, administradas por los directores de educación y afectadas por los párrocos y autoridades locales, así en el decreto 1135 de 1952 se encuentran marcadas la potestad asignada a cada una de las instancias mencionadas anteriormente:

“Art. 3º.- Anualmente los Inspectores Departamentales de Educación rendirán un informe individual sobre conducta y competencia del personal de maestros bajo su jurisdicción.

Art. 4.- Las Direcciones de Educación están obligadas a llevar la hoja de vida de los maestros e Inspectores Departamentales, documento en el cual deberán figurar, además de los datos personales, las informaciones dignas de crédito en pro o en contra de ellos.

Art. 38.- Se presume la mala conducta, y es suficiente causa para la exclusión del Escalafón, en el maestro o maestra que dé motivos a comentarios adversos sobre su conducta moral.

PARAGRAFO: Sólo se aceptaran como pruebas para la comprobación de este hecho la certificación juramentada del respectivo párroco y las declaraciones también

⁵⁵ Decreto 30 de 1948 y decreto 1135 de 1952.

juramentadas recibidas ante un juez competente, de tres vecinos de insospechable honorabilidad, a juicio de la primera autoridad administrativa del lugar.”⁵⁶

El segundo elemento, tiene que ver con la conciliación del poder estatal y moral frente al estatuto de saber del maestro en la medida que tras un largo proceso que puede remontarse al siglo XIX, se equiparó el saber (pedagógico) del maestro al del sacerdote⁵⁷. Para 1948, año en que ocurrió el Bogotazo, se documenta una transformación fundamental en la pugna entre el Estado educador y la Iglesia. Entre las críticas al escalafón que planteó el hermano lasallista Gilberto Fabián, se ubicó entre otros elementos la exclusión de los sacerdotes de la carrera docente, hecho que desconocía, según el autor, su preparación y las disposiciones del concordato que dieron un lugar privilegiado a la Iglesia en Educación:

“el desconocimiento de situaciones excelentes para la enseñanza como el sacerdocio; el rechazo de estudios más completos y más serios que cualesquiera oficiales como son los de seminarios, los cuales en rigor de derecho deben considerarse oficialmente válidos en virtud del tratado internacional que se llama Concordato.”⁵⁸

Para ese mismo año, el gobierno de Ospina Pérez realizó una concesión, propia de la política conservadora, de retornar a la Iglesia cierto grado de participación en el control del sujeto-maestro sin renunciar a su función administrativa y de vigilancia, permitiendo a los sacerdotes ingresar al Escalafón en la categoría más alta sin necesidad de realizar cursos complementarios pedagógicos o presentar años de servicio. Así en el artículo 4 del decreto 30 se estableció para la primera categoría:

⁵⁶ Decreto 1135 de 1952.

⁵⁷ Óscar Saldarriaga, “La racionalidad del fanatismo: independencia secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX”. En, *Historia educación* 29 (2010): 77-102. Y Jesús Alberto Echeverry y Olga Lucía Zuluaga, “El ocaso de la autonomía del Maestro (1880 – 1903) Moralizar, enseñar y gobernar” *Educación y Cultural*, N° 19 (1986): 29-35.

⁵⁸ Gilberto Fabián, *Instrucción y cultura: DISPOSICIONES VIGENTES EN Colombia*, compilación 1944-1948 (Bogotá: Librería Stella, 1948), I.

“Primera categoría; pertenecen a esta categoría: (...) Igualmente los sacerdotes que presenten el acta de ordenación sacerdotal (...) entraran en esta categoría los religiosos que presentaren su acta de profesión religiosos y que, además, hubieren hecho los estudios completos de la respectiva comunidad, en grado equivalente al de bachiller o normalista regular”⁵⁹

El sacerdote fue entonces maestro reconocido y avalado por el Estado. Con esto los gobiernos conservadores, realizaron una de las mayores concesiones con la Iglesia, devolviéndole las posibilidades de enseñar en el sector oficial y eliminando el carácter laico e independiente que había ido adquiriendo el maestro bajo los gobiernos liberales.

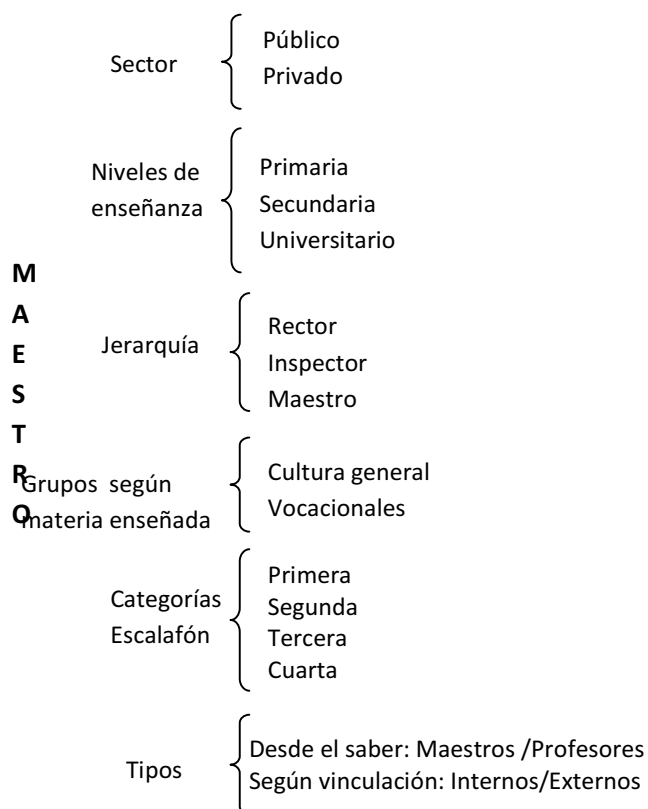
El tercer elemento tiene que ver con las instituciones formadoras de maestros. El Estado, en 1945 asignó la participación del rector de la Escuela Normal Superior en la Junta Central de Enseñanza Secundaria y de la rectora del Instituto Pedagógico Nacional en la Junta Central de enseñanza Primaria. Como fruto del fortalecimiento de las instituciones formadoras de maestros durante los gobiernos liberales, se reconoció el papel de estas instituciones en la supervisión y nombramiento de los maestros. No obstante, en 1951, con la eliminación de las Juntas seccionales y la conversión de las juntas centrales en dos juntas nacionales, los representantes de las instituciones formadoras de maestros desaparecieron quedando los nombramientos en manos del Estado y la Iglesia. Así, el Estado inició la estatalización del saber del maestro, restando cada vez más injerencia a las instituciones formadoras, hasta que llegó el momento -inicios del siglo XXI- en que pudo consolidarse como el garante del saber pedagógico a través del examen de méritos para el ingreso al sector oficial y posteriormente para el ascenso en el escalafón.

⁵⁹ Decreto 30 de 1948.

1.3.2 Fragmentación y unificación del magisterio: la dimensión social del maestro vista en el Escalafón Docente

En el Escalafón docente durante el periodo comprendido entre 1945 y 1957, podemos hallar indicios de una fragmentación del magisterio, es decir, al ligar el maestro a lo estatal, se hizo planteando varias divisiones, en dos sentidos: primero, el reconocimiento legal de dos sujetos destinados a la enseñanza; segundo, la clasificación del magisterio en diversos sectores, categorías, jerarquías y rangos, como se ve en el cuadro 6. A pesar de que esta fragmentación se generó en el marco del saber pedagógico, corresponde a la dimensión social del sujeto maestro debido al impacto en su configuración como sector social y por tanto, en la configuración de sus aspiraciones como gremio.

Cuadro 6. Fragmentación del magisterio⁶⁰



⁶⁰ Este cuadro fue realizado con base en las distintas leyes y decretos sobre Escalafón docente, producidas durante el periodo de estudio.

Durante el periodo en estudio, se constata un proceso de transformación en los fines sociales de la educación⁶¹ que requirió, entre otras cosas, intensificar la orientación profesional con la vinculación de una serie de oficios manuales en los planes de estudio de las escuelas como la zapatería, sastrería y electricidad⁶². En este proceso se legalizó la participación de dos sujetos de enseñanza: el maestro y el profesor⁶³, legalización que se realizó al final de los años cuarenta, ubicando en el Escalafón dos momentos de inserción. En 1945 se incluyó dentro del profesorado de enseñanza secundaria a los profesores de escuelas normales, industriales y comerciales y autorizó además, a profesionales sin formación pedagógica la enseñanza de asignaturas de “cultura general”.

Para 1948, la diversidad existente en el magisterio requirió de la organización de éste en dos grupos: aquellos maestros destinados a la enseñanza de la cultura general y la educación física y aquellos profesores destinados a la enseñanza de las bellas artes y vocacionales⁶⁴. Esta distinción sencilla a primera vista, implicó la entrada definitiva en la enseñanza de sujetos formados en conocimientos específicos, no necesariamente conformación pedagógica. Así, en el artículo 4 del decreto 30 de 1948, se reconoció legalmente la inclusión de éstos sujetos en el Escalafón, pues el Estado autorizó para enseñar a sujetos que cumplieran como requisitos de formación cualquier título universitario, estudios técnicos especiales o bachillerato como se ve en dos apartados de la reglamentación de la primera categoría:

“Pertenece a esta categoría:

⁶¹ Los autores del libro *Currículo y modernización*, plantean el periodo entre los años cuarenta y sesenta como un periodo de transformación radical en el campo educativo ubicando tres elementos de dicha ruptura: primero, la pérdida de sentido del concepto de educación del s. XIX, pasando de la idea de progreso a la noción de desarrollo, entendiendo la educación como formación de recursos humanos; segundo, la vinculación de lo educativo no a las necesidades locales sino a los ritmos internacionales; tercero, inicio del proceso de transferencia tecnológica al campo de la educación y la enseñanza. Alberto Martínez Boom, *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. (Bogotá: foro Nacional por Colombia y corporación Tercer Milenio, 1994), 15 y 19.

⁶² Proyecto de acuerdo presentado en el periodo de 1 de Noviembre 1947 al 31 de Octubre de 1949. Archivo de Bogotá, sección de consejo de Bogotá.

⁶³ Cita de Olga Lucia, retoma dos sujetos pedagógicos, el maestro cuya “identidad intelectual está basada en la pedagogía, y el profesor, quien sustenta su acción con base en un saber disciplinar siendo lo pedagógico una disciplina auxiliar. Olga Lucia Zuluaga, *Pedagogía e historia*, 48 y 150.

⁶⁴ Para el periodo de estudio el grupo de cultura general incluye las ciencias sociales, las lenguas, las ciencias biológicas y químicas y la física. Artículo 2, Decreto 30 de 1948.

b). Los profesores del Grupo A que además de tener el título de bachiller posean un título universitario cualquiera (...)

d) Los profesores del Grupo A que posean el título de bachiller, y los profesores del Grupo B con estudios técnicos especiales...”⁶⁵

Por otra parte, el proceso de centralización de la educación en Colombia trajo consigo la segmentación del magisterio en dos sectores, el privado y el oficial, presentando durante el periodo de estudio, intentos de consolidar la potestad del Estado sobre el ejercicio de los maestros de colegios privados. Por un lado, el Escalafón de 1945 asignó a la Ley 6 de dicho año, como la reguladora de las relaciones patrono – maestros del sector privado; los últimos años de la década de los cuarenta, se caracterizaron por la presión de la Iglesia para que la inclusión de los maestros del sector privado en el Escalafón fuera reglamentada. Esta petición tuvo eco en 1951 cuando el ministro de educación solicitó la integración en el Escalafón nacional a los docentes del sector privado⁶⁶; pero solo tuvo carta abierta hasta finales de los años cincuenta, adquiriendo el Escalafón un estatuto de garantía de la labor del maestro y por tanto de la institución privada, así Sor Lefebvre afirmó como finalidad de la inscripción de los maestros del colegio Labouré en el Escalafón:

“Al hacer esta petición, [intervención del padre ante el Ministerio para el escalafonamiento de los maestros y maestras del colegio] descartamos absolutamente las ventajas económicas puesto que la mayoría de nuestros colegios son privados. (...) los privados deben estar a la altura de ellos [colegios oficiales] sobre todo lo que respecta a eficiencia del profesorado.”⁶⁷

La existencia de esta carta y su eventual respuesta, expresa dos aspectos. Primero, la comprensión del oficio de maestro desde el “amor pedagógico” o “apostolado magisterial”, en el sentido de que la inclusión del maestro en el Escalafón y en una categoría determinada, expresó para la institución eclesial, la preparación y las capacidades técnicas del maestro más no el reconocimiento de mejores condiciones salariales. Segundo,

⁶⁵ Artículo 4, Decreto 30 de 1948. Se retoman exclusivamente los requisitos académicos, pues en la presentación del Escalafón están presentes en las tres primeras categorías.

⁶⁶ Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del señor ministro 1951*, 13.

⁶⁷ Sor Lefebvre, vicaria de las hijas de la caridad de San Vicente de Paúl. Carta dirigida al padre Alfonso Quintana Cárdenas. 10 de Julio de 1957. (Archivo Conaced, Palmira).

evidencia una política de conciliación entre el Estado y la Iglesia durante el gobierno de Rojas Pinilla, en la medida en que en la comisión de estudios del Escalafón de 1956 tuvo parte un representante del clero, el padre Severo Velásquez.

La clasificación del magisterio en jerarquías, rangos y categorías implicó modos distintos de relación entre los maestros, el Estado y su oficio, contribuyendo a una mayor fragmentación, pues a través de las distinciones entre cargos y categorías se fomentaron relaciones de verticalidad bajo las cuales se sostuvieron una serie de prácticas clientelares dentro del ramo educativo y se dejó al maestro a disposición de los poderes locales:

“Había mucho verticalismo, los inspectores locales siempre estaban respaldando a los directores de escuela, había más proximidad entre el inspector y director de escuela con la administración, que con los maestros, estudiantes y padres de familia.”⁶⁸

1.3.3 El escalafón y el maestro como sujeto público

Como afirma Noguera y Castro, el Escalafón ubicó al maestro y a su oficio dentro de la órbita estatal⁶⁹. En esta medida, durante el periodo de estudio, las dimensiones de lo social y del saber, fueron subordinadas a la dimensión pública del maestro; el Escalafón constituyó entonces al maestro como sujeto público, al hacerlo visible en las dos primeras dimensiones; pero a la vez, el maestro se volvió sujeto de control por parte de las diversas instancias que integraron las Juntas de Escalafón, fue observado por la Iglesia, las instituciones formadoras de maestros y el Estado. La comprobación de su saber desde el Estado a partir de la inspección y la hoja de servicios que estableció la Ley 97 de 1945, la definición de la exclusión por incompetencia y conducta moral en el decreto 1488 de 1946, la asignación de la responsabilidad de comprobar la mala conducta a los párrocos y a los vecinos honrados por el decreto 1135 de 1952, son algunos de los aspectos que ejemplifican lo enunciado.

⁶⁸ Entrevista a Adalberto Carvajal, Bogotá 11 de Marzo, 2013 (ver anexos). Adalberto Carvajal fue maestro de escuela, integrante de la ADE y fundador de FECODE. Es autor de libros como *Educadores frente a la ley* (1982) *Hacia un nuevo enfoque del derecho del trabajo* (1978) y *Derecho al trabajo y derechos sociales en la nueva constitución* (1991).

⁶⁹ Carlos Noguera y Orlando Castro, *El estatuto del maestro durante el siglo XX*, (Bogotá, CIUP, 1988), 10, citado por, Rosa Rodríguez, *El maestro en Colombia, hitos, avatares y paradojas*, 27.

Igualmente, en el Escalafón se encontraron en juego varios elementos frente a la dimensión pública del sujeto–maestro. El primero de ellos, se estableció en el decreto 1602 de 1936, que bajo una concepción liberal, se delimitó el ejercicio de la enseñanza a “quien tenga derechos políticos”: sólo el que era ciudadano puede enseñar, por consiguiente, se reforzó la autoridad del Estado sobre él, es decir, se fortaleció el proyecto ético estatal. El segundo se ubicó en el marco de la profesionalización que estableció en el decreto 1488 de 1946, la no intervención militante en política de los maestros de escuela, implicando para la dimensión pública un mayor vínculo, entre el sujeto-maestro y la política educativa del gobierno de turno. Este elemento en el Escalafón, evidenció la fragilidad de los maestros ante el cambio de gobierno, pues facilitó la ejecución de lo que Aline Helg denominó la “purga del magisterio”, es decir, los despidos sistemáticos con adscripción liberal durante los gobiernos conservadores. No obstante, el Escalafón dio un margen de inmunidad al maestro, en cuanto garantizó su estabilidad dentro del sistema de enseñanza pública. El ministro de educación conservador en 1951 afirmó:

“Los resultados de este escalafón han sido benéficos para los profesores en todo sentido, pero en cambio para el Ministerio nó. (...) son muy justas las leyes sobre esta materia, si se les mira desde el punto de vista de la conveniencia para los profesores que con ellas consiguen estabilidad en sus puestos y una remuneración decorosa, pero si se les contempla desde el punto de vista de la eficacia del servicio y de la buena marcha de los establecimientos oficiales, del orden y la disciplina de los mismos, nada que dificulte tanto la gerencia de estos asuntos como las leyes sobre escalafón, pues no en todos los casos se cuenta con la seriedad, lealtad e idoneidad de los empleados para desarrollar una buena y eficaz labor en los planteles.”⁷⁰

En las afirmaciones del ministro, se observa la desconfianza frente a la labor del maestro, especialmente en lo que tiene que ver con la lealtad hacia las disposiciones del gobierno y en la capacidad, por lo menos en Bogotá, que brindaba el Escalafón de refrenar el impacto de la purga llevada a cabo por los gobiernos conservadores. Las estadísticas durante el periodo de estudio muestran un aumento progresivo del número de maestros. Aún más, para 1953 de los 618 maestros que ejercían en el sector público, 518 maestros

⁷⁰ Ministerio de educación Nacional, *Memoria del ministro de educación nacional 1948-1949*, (Bogotá: Ministerio de educación, 1949), 244 y 245.

llevaban más de 5 años ejerciendo en el magisterio⁷¹. Esto conduce a plantear algunas conjeturas sobre el carácter de la purga en Bogotá: primero, es posible que se hayan desplazado los maestros liberales por maestros conservadores provenientes del sector privado o de provincia. Segundo, tanto la legislación como el aumento de la población bogotana, pudo frenar la intensidad con la que se realizó la purga en la capital. Tercero, el desplazamiento de maestros liberales por conservadores se ubicó de modo prioritario en la enseñanza universitaria⁷². Cuarto, los maestros liberales fueron reubicados en escuelas de difícil acceso o periferias, desmejorando sus condiciones laborales; sin embargo, no hay datos sobre la adherencia política de los maestros y maestras bogotanos, pues las fuentes de este periodo son mínimas y no permiten la puntualización de la purga del magisterio⁷³. No sabemos cuántos maestros liberales tuvieron que dejar su trabajo, sin embargo, es posible que los maestros que ingresaron durante el periodo de estudio fueron en su mayoría conservadores o por lo menos poseían la recomendación de algún conservador influyente o sacerdote⁷⁴.

El tercer elemento tiene que ver con la apertura de espacios donde se promovieron la participación de las maestras y maestros. La ley 43 de 1945 creó la Junta central del Escalafón anexa al Ministerio de Educación y conformada por tres representantes del Ministerio, el rector de la Escuela Normal Superior, un representante de la curia y dos representantes de maestros. A nivel de intendencias, municipios y comisarias se crearon las Juntas seccionales integradas por tres representantes del Ministerio, el secretario de educación, un integrante de la curia y dos representantes de los maestros.

Esta estructura cambió durante los gobiernos conservadores: primero, se estableció una serie de medidas para controlar las asambleas en que se elegían los representantes de los maestros y maestras; segundo, en 1951 se constituyeron dos juntas nacionales, una para la enseñanza primaria y otra para la enseñanza secundaria, ambas se establecieron por un

⁷¹ Anuario Municipal de Estadística de Bogotá, (Bogotá: editorial contraloría municipal), 240.

⁷² Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, el caso de la Escuela Normal Superior, 109 y Héctor Lorduy, “La vuelta de los maestros”, *Sábado* [Bogotá], 19 de Mayo, 1954, 10.

⁷³ A partir de las actas de posesión del Ministerio se puede rastrear un aspecto fundamental para todo el país: En el transcurso del año de 1949 se posesionan 122 maestros, para 1950 existen 59 posesiones de profesores, mientras que entre los meses de Febrero a Abril de 1951 son nombrados 109 maestros. Este dato señala la movilidad de los y las maestras en el año de 1951, reafirmando la hipótesis sobre el desplazamiento de maestros liberales. AGN, Sección República, Ministerio de educación, cajas 470, 471, 472 y 473.

⁷⁴ Entrevista a Víctor Cristancho. (Ver anexos)

representante del Ministerio de Educación quien la presidía, un representante de la Curia elegido de una terna por el Ministerio y un representante de los maestros elegido de ternas presentadas por las organizaciones de los maestros.

La función de las juntas fue vigilar y unificar la organización del Escalafón, estudiar y aprobar en primera y segunda instancia las solicitudes de ingreso y ascenso y los reclamos que presentaron por exclusiones o negativas. Este espacio de participación fue atravesado por las tensiones presentes entre el Estado, la Iglesia y los maestros, midiendo la capacidad de decisión de estos sectores en la definición de los maestros inscritos en el escalafón.

En efecto, a través de la Revista *Educación Cristiana*, la Iglesia promovió la organización de un sindicato de maestros y maestras de los colegios católicos con el fin de ampliar su participación en la Junta Nacional. De este modo, a finales de los años cuarenta la Iglesia buscó retener para sí la dimensión pública del maestro. Por un lado, redujo dicha dimensión a las necesidades de la Iglesia en ese momento -la inscripción de los maestros de los colegios privados en el Escalafón- y por otro lado, la organización sindical del maestro se configuró en un espacio de lucha por el control de lo educativo:

“La asamblea insta a las Federaciones para que hagan ver a los Directores de colegios la conveniencia de que urjan a los profesores de sus respectivos colegios se inscriban en la UNION NACIONAL DE PROFESORES Y MAESTROS DE LOS COLEGIOS CATOLICOS PRIVADOS que tiene un miembro que los represente en la Junta Nacional y otro en cada una de las Juntas seccionales y que se encarga además de conseguirles la inscripción al Escalafón.”⁷⁵

Como producto del Concordato entre la Santa Sede y el Estado Colombiano firmado desde 1887, el Estado abrió para la Iglesia la posibilidad de participar en la Junta Nacional y en las Juntas seccionales de Escalafón, con esto la Iglesia incidió en la escogencia de los maestros para el ingreso e intervino en decisiones como ascenso y expulsión del escalafón. Así, el maestro fue puesto en medio del juego de dos proyectos sobre educación, el moral y el civil, puesto que la legalidad cobijó el control eclesial sobre los maestros y maestras.

⁷⁵CONACED, “Asamblea General de la Confederación de Colegios Privados Católicos de 1947”, *Educación cristiana*, órgano de la confederación nacional de colegios privados católicos, N° 1 Bogotá, (1947): 17.

El espacio de participación que se le brindó al maestro en las juntas de escalafón, no solo fue cooptado por la Iglesia, sino que el Estado intentó delimitarlo. Así para 1947, la posibilidad de las maestras y maestros de defender sus intereses, se redujo, al prohibirse a sus representantes a la junta, la gestión directa e indirecta de reclamaciones. Esta prohibición se justificó atacando el carácter sindical de “algunos” de los maestros miembros de la Junta, pues, para algunos miembros de la junta, el pertenecer a las directivas de los sindicatos los hacía caer en “la intervención directa y apasionada” “para obtener determinadas ventajas en el escalafonamiento de los maestros”. De este modo, se trató de neutralizar la mediación de las maestras y maestros, y por esa vía, la consolidación de un nuevo elemento en la red clientelar que lo atrapaba⁷⁶.

Por último, en el Escalafón, desde 1936, se dejó a disposición de los inspectores la verificación y comprobación del saber y la conducta moral del maestro. Para 1947 el maestro también quedó a disposición de los directores de Educación:

“Artículo 9. Los Directores de Educación, por medio de los funcionarios de su dependencia y con intervención de los órganos judiciales correspondientes, pueden iniciar las investigaciones necesarias para decidir si un maestro se ha hecho acreedor a la exclusión del Escalafón por mala conducta.”⁷⁷

Sobre la potestad del Inspector de educación para comprobar la mala conducta de los maestros o maestras se intentó en 1952, generar cambios importantes. Así, en el artículo 38 del decreto 1135 de 1952, se asignó como pruebas para la comprobación de la mala conducta, la certificación de un párroco y las declaraciones de tres vecinos honorables. Dicho artículo, se declaró nulo por la sala de lo contencioso administrativo sólo hasta Agosto de 1956 por considerarlo improcedente al no encontrarse en la tarifa general de pruebas y ser inconveniente para los párrocos⁷⁸. Sin embargo, esta potestad de sacerdotes y vecinos, puso legalmente durante cuatro años, la dimensión pública (lo moral) del sujeto-maestro a merced de las fuerzas locales de las poblaciones.

⁷⁶ Junta Nacional, “Exposición de motivos del Decreto 1144 de 1947” En, *Codificación de las disposiciones sobre escalafón nacional del magisterio de enseñanza primaria*. (Bogotá: imprenta nacional, 1947), 19.

⁷⁷ Decreto 1144 de 1947.

⁷⁸ Ventura Bermúdez Hernández, *Código del Maestro, compilaciones de disposiciones legales, ordenada, concordada e ilustrada con textos jurisprudenciales*, (Bogotá: tipografía HISPANIA, 1967), 41.

Una serie de instancias burocráticas se articularon alrededor del maestro en aras de fortalecer la autoridad del Estado sobre ellos, estas instancias fueron usadas a conveniencia del partido que estuviese en el gobierno, ya fuese el partido liberal o el partido conservador. El fortalecimiento del Estado se realizó de modo ambiguo, pues la Iglesia tuvo su representación dentro de dicha estructura. En las zonas de misión, los inspectores son sacerdotes, e incluso para los años de 1952 y 1953, una inspección nacional de educación secundaria se asignó al Presbítero Arturo Mejía Montoya⁷⁹. El maestro fue dejado a merced de la voluntad y lazos clientelares de funcionarios como directores de escuela, inspectores, directores de educación y representantes de la Iglesia. Estos mediadores, reforzaron la vigilancia sobre los maestros, generando sensaciones de zozobra y desconfianza.

La inconformidad, inseguridad y ambigüedad que ofreció el Estado a los maestros, el intento de sujetar mediante el Escalafón las dimensiones básicas del sujeto-maestro junto con el manejo clientelar de los empleos en el ramo de la educación por parte de los partidos políticos, contribuyeron a la gestación de una ruptura entre el sujeto-maestro y el Estado, los partidos políticos y la Iglesia. La articulación de los maestros y maestras de Bogotá en un sindicato, se consolidó a finales de los años cincuenta. El modo en que ellas y ellos participaron en la configuración de las dimensiones básicas del maestro, se basó, como se constata en este capítulo, en la puesta en marcha del Escalafón como mecanismo de subjetivación y con la recuperación y radicalización de un mecanismo que operó directamente – más no de modo exclusivo- en la dimensión del saber del maestro como se expondrá en el próximo capítulo.

⁷⁹AGN, S. R., 476 Fls 328.

CAPÍTULO 2. CULTURA, PEDAGOGÍA Y CONCEPCIONES DE MAESTRO

*“¿Cómo evitar la ignorancia y la rutina
de los profesores y educadores?
¿Cómo hacerles conocer
la pedagogía moderna sin peligro?”⁸⁰*

En el último lustro de los años mil novecientos cuarenta, los cambios en las relaciones de fuerza y las tensiones del campo educativo, incidieron de modo particular en los debates pedagógicos. La llegada al poder de los conservadores en 1946, luego de dieciséis años de gobiernos liberales y la consecuente extensión del gesto de enfrentamiento de los dos partidos políticos tradicionales, acentuó en dichos debates, el cuestionamiento sobre los dos elementos sustanciales de la política educativa liberal: la difusión de la *cultura democrática* como fin educativo y la apropiación de la *pedagogía activa*. Estos elementos se constituyeron en mecanismos de subjetivación que, a partir del proyecto liberal, lograron articular las dimensiones básicas del sujeto-maestro alrededor de la cuestión de la transformación de la cultura⁸¹.

⁸⁰ CONACED, “Cómo formar la personalidad integral del joven cristiano”, *Educación cristiana*, N° 3 (1948): 30.

⁸¹ Michael Foucault nos recuerda cómo la producción de discursos esta mediada por una serie de procedimientos que “conjuran sus poderes y peligros” y que definen su “temible materialidad”. Para nuestro

Por consiguiente, el presente capítulo puntualiza la configuración de una política estatal de cultura y educación junto con los virajes que presentó entre 1940 y 1953 alrededor del saber pedagógico y el estatuto de saber del maestro. Para ello, se estructuran tres apartados basados en los debates entre los polos de tensión del campo educativo y bajo el seguimiento de distintos órganos de difusión -como revistas, libros y periódicos- generados por las distintas fuerzas.

2.1 LA CULTURA ¿ARTEFACTO PEDAGÓGICO?

¿Qué concepciones sobre cultura atravesaron los discursos pedagógicos y académicos durante el periodo de estudio? ¿Qué rupturas generaron en la manera en que se definieron las dimensiones del sujeto–maestro? ¿Qué posibles relaciones se pueden encontrar entre el sindicato y los debates sobre cultura y pedagogía?

Uno de los ejes de la política educativa de los gobiernos liberales fue la democratización de la cultura. Dicha democratización giró en torno a tres aspectos: la promoción de la lectura a través de las bibliotecas ambulantes y la Biblioteca Nacional, la enseñanza de conocimientos para el trabajo; y el reconocimiento por parte de la población de sus derechos como “miembro de una sociedad”⁸². Para esto los gobiernos liberales hicieron uso de medios de comunicación como las revistas culturales, la radiodifusión y el cine.

Esta política, como lo señala Renán Silva, incluyó de dos modos al maestro. Por un lado, a través de las *Bibliotecas para Maestros* que promovió el Ministerio, se trató de

caso, la pedagogía como saber y la cultura como artefacto de lo pedagógico se inscriben en aquellos procedimientos que se centran en la sumisión de los discursos. Estos determinan a los sujetos en las condiciones de uso de los discursos, les imponen una serie de reglas, los vinculan y los diferencian de otros, cualifican lo que estos hablan (gestos, comportamientos, circunstancias), les fijan una serie de funciones y los vinculan a determinados tipos de enunciación y adhesión “prohibiendo otros”. Michael Foucault, *El orden del discurso*, (Barcelona: Fabula Tusquest Editores, 2002), 14, 38-46. Partiendo de lo anterior se puede observar como estos procedimientos a la par que definen en el marco de una disciplina o una doctrina a unos sujetos por el discurso también definen al discurso por el sujeto. En esta medida se retoma lo pedagógico y lo cultural como un Mecanismo de subjetivación, atendiendo a que los modos de enunciación de los “polos de tensión” o agentes del campo educativo, buscan fijar una serie de funciones, concepciones y adhesiones al maestro a la vez que son productores de transformación y ruptura, así los sujetos tienen posibilidades de ser, al alimentar y modificar los mecanismos.

⁸² Renán Silva, *República liberal, intelectuales y cultura popular*, (Medellín: La carreta Editores, 2005), 140.

convertir a éstos en sujetos fundamentales en la promoción de la lectura, convirtiendo las dinámicas alrededor de estos espacios como una forma de sociabilidad, pues, se constituyó en lugar de encuentro y discusión sobre la cultura, la democracia y la pedagogía⁸³.

Por otro lado, la política de democratización de la cultura, implicó la conversión del maestro -encargado de llevar a los pueblos los conocimientos mínimos de lectura y escritura, de nociones para el trabajo y de los derechos-en un intelectual dentro de las aldeas capaz de movilizar la vida cultural de éstas. Con el lugar que se asignó en la política cultural a los maestros, se instaló en el país una relación directa entre ellos y la cultura, siendo portador y transmisor de la misma⁸⁴.

La política de democratización de la cultura le asignó al maestro un lugar sobresaliente en el desarrollo de la dinámica cultural de los pueblos colombianos, compitiendo en este sentido con la dirección eclesial en la Colombia rural y generando una fuerte oposición por parte del clero local y del nuncio apostólico. Un ejemplo de esto, lo encontramos en el artículo *Reforma cultural, Iglesia católica y Estado durante la República Liberal*, en el que se retoma, entre muchos otros, el caso de la maestra Emma Pineda, quien tuvo enfrentamientos con el párroco de la vereda Riachuelo, pues ella quiso modificar la práctica del rosario del mes de Mayo, al creer más conveniente que se rezara en la Escuela y no en la Iglesia, esto suscitó una fuerte reacción por parte del párroco quien instigó a la maestra con ataques desde el pulpito además de negarse a prestar los sacramentos a los padres que tuviesen a sus hijos en la escuela donde ella enseñaba⁸⁵.

De este modo, durante los gobiernos liberales se apuntó a la definición de un proyecto de nación unificado alrededor de la cultura. El papel de la cultura en la conformación de una nacionalidad colombiana giró en torno a la politización del pueblo colombiano, a través del reconocimiento de la alta cultura y la cultura popular:

⁸³ Estas bibliotecas empiezan a implementarse en los primeros años de la década de mil novecientos treinta. Consiste en la dotación en distintos municipios de una biblioteca dirigida al maestro, donde los inspectores y las Sociedades Pedagógicas están encargadas de la difusión de libros enviados por el Ministerio. Para un análisis más detallado de la biblioteca de los maestros ver: Renán Silva, *República liberal, intelectuales y cultura popular*, 126 - 135.

⁸⁴ Renán Silva, *República liberal, Intelectuales y cultura popular*, 155.

⁸⁵ Renán Silva, “Reforma cultural, Iglesia católica y Estado durante la República Liberal”, en *República Liberal, sociedad y cultura*, ed. Rubén Sierra Mejía (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009), 246.

“En este sentido cultura es y será, no solamente la difusión y enseñanzas propias de la misión escolar, sino también la creación de un clima espiritual [...] Cultura es también (ya se ha dicho con harta insistencia) lograr que el pueblo adquiriera conciencia de sí mismo y de su valor humano, avivando en él la afición y el gusto por la música culta y popular, por las artes plásticas, por el teatro, por el folklore en sus variadas manifestaciones, por la danza en sus interpretaciones más sencillas, más al alcance de su mentalidad sin complicaciones.”⁸⁶

El papel que se le asignó a la cultura permitió que ésta se configurara, a inicios de los años cuarenta, como un fin social de la educación en Colombia y en este sentido una línea de acción del Estado, según se observa en la siguiente afirmación del Ministerio:

“El Estado tiene la obligación de difundir, por los medios de que dispone, las adquisiciones de la cultura, haciendo que ella penetre y arraigue en el alma colectiva a modo de permanente incitación al progreso y al perfeccionamiento”.⁸⁷

Durante los años mil novecientos treinta y mediados de los cuarenta, los debates académicos fueron atravesados por el reconocimiento de las Américas como partícipes en el desenvolvimiento de la cultura occidental y por un determinismo geográfico y biológico. Dichas posturas giraron en torno al aporte de la tradición indígena como un elemento vivificador e innovador de la cultura, al ambiente de renovación cultural que se vivió en el continente, desde México hasta Argentina, y a la fijación en un futuro de la misión reedificadora de América⁸⁸. Este cosmopolitismo, se cristalizó en la publicación de una serie de revistas en todo el continente, encontrándose para el caso colombiano, la revista *Senderos* y la posterior *Revista de las Indias*, según Jorge Orlando Melo estas revistas,

⁸⁶ Ministerio de educación, *La obra educativa del gobierno*, Tomo III, (Bogotá: Imprenta Nacional, 1940), 62.

⁸⁷ MEN. *La obra educativa del gobierno*, 61.

⁸⁸ Son indicativo de este momento de reconfiguración de la concepción del papel de América Latina en la cultura, las distintas revistas culturales que se editan en países como México, Brasil, Argentina y Colombia. Jorge Orlando Melo, “Las revistas culturales en Colombia e Hispanoamérica: una aproximación a su historia”, http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/revistas_suplementos_literarios.pdf. (Consultado el 18 de Mayo de 2013). Dicho auge cultural, puede estar relacionado con las expectativas que genera la Segunda Guerra Mundial. Para el lugar de América como interlocutora cultural encontramos la Encuesta a los intelectuales, realizada por la revista de las Indias durante los primeros años de la década de mil novecientos cuarenta. Ver *Revista de las Indias* 1944-1945 (Nºs. 72, 73, 74, 75 y 76)- Igualmente encontramos el artículo de Aurelio Angarita Cárdenas, “Un ensayo de interpretación de la cultura”, *Educación revista de la Escuela Normal Superior* Nº1 (1948): 70 - 76.

“Representan en general formas de cultura oficial: las dos primeras son voceros del proyecto liberal, modernizador, que busca descubrir la cultura popular al tiempo que divulga la alta cultura universal. Su calidad fue elevada, trataron de establecer lazos estrechos con América Latina, y en ellas tuvieron amplio espacio la historia colombiana, el estudio de las culturas indígenas o la crítica sistemática y permanente de las exposiciones artísticas.”⁸⁹

A mediados de los años cuarenta, se generaron movilizaciones en los discursos y relaciones que se entablaron con la cultura. En primer lugar se ratificó el lugar de Europa y de la Iglesia católica como centro cultural, reconfigurando el cosmopolitismo de los años treinta y lo que Renán Silva denominó actitud positiva de los liberales hacia la cultura popular para culminar en los años cincuenta con la idea predominante de conservación de la cultura⁹⁰. En segundo lugar, en los debates pedagógicos, la cultura en estos años formó parte del método y fue elemento constitutivo del ideal del hombre a formar, incidiendo en el oficio del maestro, pues se le asignaron como funciones la creación de espacios arquitectónicos que sumergieran al estudiante en la cultura romano- cristiana⁹¹, la preservación de los valores culturales⁹² y ser el defensor de la patria y la religión:

“Colombia necesita, con urgencia, una legión de educadores auténticos que nos ayude en la tarea descomunal e inaplazable de reconstruir, desde sus propias bases, el edificio de la cultura patria, demolido por la pasión sectaria [...] La tarea restauradora consiste en desmontar la máquina infernal de una conciencia sediciosa, devolverle a la escuela su dignidad perdida y acometer, sin demoras, la solución del inquietante problema del analfabetismo que constituye un lastre nacional. La verdadera reforma intelectual y moral de Colombia sólo puede realizarse desde la cátedra. *El auténtico arquitecto de patrias es el maestro.*”⁹³

⁸⁹ Jorge Orlando Melo, “Las revistas culturales en Colombia e Hispanoamérica: una aproximación a su historia”..

⁹⁰ Renán Silva, *República liberal, intelectuales y cultura popular*, 201.

⁹¹ Antonio Bergmann, “El latín y la educación”, *Revista de las Indias*, N° 115. (1950): 1 – 14.

⁹² Abel Naranjo Villegas, *Ilustración y Valoración* (Una filosofía de la educación), (Bogotá: Prensas del Ministerio de educación, biblioteca popular de autores colombianos, 1952), VIII.

⁹³ Rafael Azula Barrera, “Una política educacional”, *Boyacá revista mensual ilustrada*, N° 5 y 6 (1955): 76-77. (La cursiva es mía).

La cultura como artefacto pedagógico fue retomada en los gobiernos liberales como estrategia para cimentar una sociedad laica, cuyos referentes giraran en torno al Estado y a la ley. Así, durante la República liberal, el Estado no buscó entrar en confrontación directa con los contenidos dogmáticos de la Iglesia católica, sino que se enfocó preferentemente, en incidir en el “medio” en donde se arraigan conductas, actitudes, usos y significaciones del mundo circundante, dicho medio a modificar fue la cultura. Durante los gobiernos conservadores, se mantuvo el interés del Estado por la difusión de la cultura y la mirada cosmopolita de ésta. Los conservadores tomaron para sí el uso de medios de comunicación como las revistas, el cine, la radiodifusión y las publicaciones de la biblioteca popular, convertida en la Biblioteca Popular de Autores Colombianos. Estos medios de comunicación difundieron la nueva mirada oficial sobre la cultura, centrada ya no en la transformación y reconocimiento de lo popular sino en el medio de preservación de los altos valores de la patria y la religión. Un ejemplo representativo fue la revista *Bolívar*, en la que se encuentran distintos indicios sobre la comprensión de la religión y la patria como elementos fundamentales de la cultura nacional, según Iván González, en el diseño de esta revista y en artículos de Rafael Maya su director, se ubican estos elementos junto con el carácter de enfrentamiento entre los partidos, interrogándose por la medida en que se fomentó la imagen de un ciudadano guerrero⁹⁴.

Igualmente, a fines de los años cuarenta se dejaron a un lado las escuelas itinerantes dando prioridad en la política de desanalfabetización a los programas de la radiodifusión⁹⁵; el folklor -colombiano y latinoamericano se convirtió en un espectáculo y no en un elemento central de lo colombiano⁹⁶ y finalmente, de la idea de transformación de la

⁹⁴ Iván González Puccetti, *La revista Bolívar y el discurso conservador sobre hispanidad y nación*, En *La restauración conservadora 1946 – 1957*, Ed. Rubén Sierra Mejía, (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012), 373.

⁹⁵ En el artículo *Enseñanza bufa* se realiza un balance negativo de la lucha contra el analfabetismo durante el régimen liberal. Entre los elementos que incluye de la crítica se contrasta la iniciativa de la escuela itinerante, promovida por los liberales, frente a la iniciativa de alfabetización por radio, teniendo en cuenta el costo y posible impacto. Sin embargo, el periódico conservador pone en cuestión el uso de la radiodifusión. "Enseñanza Bufa". *El siglo* [Bogotá], enero 12, 1946, 4. Sobre el apoyo a la iniciativa de radiodifusión encontramos artículos como: Ramón Bulla Quintana, "La radio al servicio de la educación. Las escuelas radiofónicas de Sutatenza", *Boyacá*, N° 5 y 6, (1955): 8-17.

⁹⁶ Desde 1949 hasta junio de 1955 se realiza en el teatro Colón el recital o festival folklórico, caracterizado por la presentación de danzas y música colombiana y latinoamericana. El contenido de estos recitales se puede documentar en los programas publicados por el Ministerio Nacional o el teatro Colón. Recital

cultura se paso a la idea de preservación de ésta. De igual modo, cuando nos referimos a la cultura como “artefacto pedagógico” hablamos de los usos de la cultura que en términos educativos se retomaron para fortalecer el proyecto civil o el proyecto moral, entendiéndola como el medio a modificar o el medio para la formación de un ciudadano cristiano.

2.1.1 Reconfiguración cultural: la paradoja de Penélope

La configuración de lo nacional en América Latina partió de la construcción de un imaginario en el que los problemas de nuestros países se asociaron a la herencia española, asumiendo durante los primeros años del siglo XX, una mirada romántica del papel de lo indígena en la construcción de lo nacional⁹⁷; existió igualmente un cosmopolitismo que soñó con un lugar importante para América Latina en la construcción de lo cultural en el mundo. En esta línea, en el análisis sobre cultura colombiana realizado por el filósofo conservador Cayetano Betancur⁹⁸, se definió el retraso de Colombia con base en los elementos culturales heredados de la colonia española:

“En muy buena parte es cierta la afirmación de que sólo partiendo de España se puede explicar América como fenómeno cultural. Siguiendo a aquella en su tono y forma de desarrollo y estudiando la manera como resuenan en América sus grandes problemas, podremos comprender su retardado vivir en la época moderna. [...] Colombia es el conjunto cultural americano más definido y, por lo mismo, el más retrasado. Por más definido está

Folklórico Nacional Ministerio de Educación Nacional. División de Extensión Cultural, (Bogotá: Imprenta nacional, 1955, 1951, 1950 y 1949). Además encontramos la realización del Ballet Nacional 1954 con representaciones de danzas colombianas. Ballet Nacional 1954, Ministerio de Educación Nacional (Bogotá: Imprenta nacional, 1954).

⁹⁷ Un trabajo interesante sobre la construcción de nación e identidad en América Latina, alrededor de la construcción de memorias negativas sobre la colonia, se encuentra en: Johanna Loaiza, *Ciudades Sitiadas, cien años a través de una metáfora arquitectónica*. (México: Tusquets Editores, 2010).

⁹⁸ El pensamiento filosófico de este autor se sitúa en medio de una encrucijada que hace difícil su clasificación como pensador conservador tradicional, por un lado, es un defensor del lugar prioritario de la religión y la tradición en el desarrollo de la filosofía, por otro lado, considera la hispanidad como un elemento entorpecedor de la modernización cultural, cuestionando uno de los aspectos sustanciales de la tradición de la Regeneración, además que en el transcurso de su carrera intenta conciliar elementos como el subjetivismo y la superioridad del Estado Moderno. Ver: Iván González Puccetti, “Tradición y modernidad en el pensamiento de Cayetano Betancur”, En *República Liberal: sociedad y cultura*, Ed. Rubén Sierra Mejía, (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009), 483 – 518.

más cerca de la España que lo engendró y también de la época en que esto ocurriera. [...] Pero Colombia no vive con los problemas de hoy. Vive realmente en la forma de vida que recibió de España con la Conquista, ligeramente alterada por los movimientos revolucionarios de la península."⁹⁹

En el análisis realizado por Betancur sobre la cultura en Colombia y su relación con la herencia española, se estimó como precario el desarrollo de la filosofía y el derecho, pues para el autor, en el país no se generaron los ambientes propicios a la producción de pensamientos estéticos, éticos y epistemológicos. Del balance de las problemáticas culturales en Colombia, se observa la relación que planteó el autor entre cultura y el desarrollo de las ciencias, que a su vez, expresa una mirada que sitúa a América Latina en contraste con Europa en términos de inferioridad.

Esta configuración de lo nacional desde patrones que se consideraron propios y el distanciamiento a partir de una mirada peyorativa de los aportes de la colonia a las “jóvenes naciones”, favoreció la consideración, en los años cuarenta, como un momento fundamental de la cultura latinoamericana, pues empezó a encontrar su papel de elemento enriquecedor e impulsor de la cultura mundial¹⁰⁰. Al mismo tiempo, estos años coincidieron con el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, hecho que generó cuestionamientos fundamentales sobre el horizonte de la cultura occidental, el lugar de Europa como madre o epicentro de la cultura. Estas inquietudes fueron expresadas en la *Revista de las Indias*, en la cual se realizó una *Encuesta a los intelectuales*, llevada a cabo durante dos años y resuelta por varios intelectuales colombianos como Rafael Maya, B. Sanín Cano y Jaime Jaramillo Uribe; la encuesta giró en torno a cuatro preguntas: “¿Permanecerán en Europa o cambiarán de sede los centros de nuestra cultura en la postguerra? ¿Seguirá a los actuales trastornos un progreso o una decadencia en la marcha de la cultura? ¿En el porvenir se les

⁹⁹ Cayetano Betancur, "Lo negativo en el Estado actual de la cultura colombiana", *Revista de las Indias*, N° 4 (1939): 595.

¹⁰⁰ Cayetano Betancur entiende el momento histórico en el que vive como un tiempo en el que América está empezando a tomar “plena conciencia de su misión” como referente cultural. Cayetano Betancur, "Lo negativo en el Estado actual de la cultura colombiana", 596. Para 1945 Clarence Finlayson, afirma que “pronto daremos una nueva filosofía” reconociendo un auge en el desarrollo intelectual de América Latina “Hoy ha comenzado –desde unos diez años a esta parte- un surgimiento intelectual notable”, Clarence Finlayson, “Expresión de la cultura Americana”, *Revista de las Indias*, N° 73, (1945): 96.

asignará valor de medios o de fines a la literatura y al arte? ¿Qué papel reserva el futuro a los intelectuales y, especialmente a escritores y artistas?”¹⁰¹

En esta encuesta, el poeta español Pedro Salinas¹⁰² realizó un cuestionamiento recurrente en otros artículos, sobre lo que se ha denominado a partir de esta fuente, la paradoja de Penélope. Dicha paradoja da cuenta de una fragmentación interna a la concepción de cultura, expresada por la percepción de una fractura entre la ciencia y la moral. La paradoja se refiere a que a la par del perfeccionamiento tecnológico y científico que las sociedades tejen en el tiempo, éstas destejen sus propios principios morales¹⁰³. El progreso técnico se empezó a ver como un adelanto peligroso, cuyo costo era la desmoralización del orden social.

La circulación de la paradoja de Penélope en el país (el temor a que el progreso desmoralizara la sociedad), junto con una actitud conciliadora propia de los funcionarios del partido liberal en el gobierno¹⁰⁴ y la vigencia del Concordato de 1887 fortalecieron en la política educativa de los liberales la negociación con la Iglesia, aunque sin renunciar a su proyecto de una ética civil, basada en la ley como eje del proyecto de construcción de “las personas colectivas”¹⁰⁵. Para 1945, en el discurso leído por Antonio Rocha, Ministro de Educación, en el cierre del Congreso Interamericano de Educación católica, reconoció el papel fundamental de lo religioso en la cultura colombiana, pues al plantear la intención del Estado de “dilatarse e intensificar la cultura del pueblo colombiano”, asignó un papel fundamental a los miembros de la jerarquía eclesiástica, encabezada por el Arzobispo Ismael Perdomo. Este elemento en común implicó, según el Ministro, una relación armoniosa en este campo, debido al reconocimiento que el gobierno hizo del hecho religioso como sustento moral de la nación:

¹⁰¹ “Encuesta a los intelectuales”, *Revista de las Indias*, N° 72, (1944): 449.

¹⁰² Pedro Salinas (1891 – 1951) Nacido en España, se desempeñó como poeta, ensayista y profesor universitario. Participó en revistas literarias como *Revista de Occidente* e *Índice literario*.

¹⁰³ Pedro Salinas, “Reflexiones sobre la cultura a propósito de la encuesta a los intelectuales” *Revista de las Indias*, N° 76, (1945): 12.

¹⁰⁴ La noción de una actitud conciliadora de los gobiernos liberales hacia los ataques de la Iglesia a las reformas educativas, fue planteada por Renán Silva, con base en cartas y circulares entre funcionarios y representantes de los gobiernos liberales y el arzobispo Misael Perdomo. Renán Silva, “Reforma cultural, Iglesia católica y Estado durante la República Liberal”, 242.

¹⁰⁵ Antonio Rocha, “El gobierno y la educación católica”, *Revista de las Indias*, N° 79 (1945): 16.

“Quiero expresar mi sentimiento de orgulloso patriotismo y la profunda satisfacción del gobierno por la perfecta armonía que hoy junta en una sola dirección capital la enseñanza oficial y la privada. Yo considero una gracia del destino que un varón de tan altas y excelentes virtudes, como lo es el Arzobispo Primado, Monseñor Perdomo, sea quien dirija hoy la Iglesia colombiana. La voluntad de servicio y la noble comprensión del Prelado y de los ilustres miembros de la jerarquía eclesiástica aseguran, para largo tiempo, la fecundidad de los esfuerzos hechos por el gobierno para dilatar e intensificar la cultura del pueblo colombiano. Sabe bien el gobierno eclesiástico con qué amistad sostenida el gobierno escucha su voz sabia y los dictados de su apostólica prudencia. Al comprender el jerarca cómo es cierto que para el gobierno el hecho de la religiosidad católica de la nación es algo sustancial, en que ha de basarse toda política genuina y realizadora de valores”¹⁰⁶.

En el último gobierno liberal (Alberto Lleras Camargo 1945-1946), se generó entre el proyecto moral católico y el proyecto civil, un consenso alrededor de la cultura como elemento sustancial de la política educativa, consenso que emanó del reconocimiento por el gobierno liberal del liderazgo católico en la construcción de nación. Aunque el gobierno contó con el apoyo de una parte del clero, debe matizarse dicho apoyo, pues el principio trascendental que sustentó la política liberal fue el valor de lo legal como fuerza suprema que debía dirigir a las “personas colectivas” o a la nación. Los liberales plantearon una política en la que la negociación de los fines educativos, no se basó en una concertación nacional sino en la adición de distintos aspectos a los que debía responder la educación: el progreso, la tradición moral del país y el carácter reformista de los liberales:

“Si el gobierno procura con ahínco mantener íntegras las tradiciones religiosas colombianas, y al propio tiempo estimula y encauza las fuerzas de impulsión, no ejercita un oportunismo miserando sino que da cumplimiento a un deber dictado por el sentido de la más absoluta necesidad y del más puro patriotismo. Religión y técnica, idealismo trascendental y maquinismo romántico, la patria como vida y fuerza; tales son los extremos en que se mueve la política cultural de este gobierno.”¹⁰⁷

A pesar de la incorporación de unos fines educativos que respondieran a las necesidades de distintos sectores sociales del país, no se garantizó el apoyo generalizado de

¹⁰⁶ Antonio Rocha, “El gobierno y la educación católica”, 7.

¹⁰⁷ Antonio Rocha, “El gobierno y la educación católica”, 13.

todos los sectores de la sociedad y de la Iglesia en el desarrollo de la política liberal¹⁰⁸. Los liberales plantearon una conciliación entre tendencias de tono materialista con otras de tono trascendental, que para el momento parecían irreconciliables. Igualmente, la presencia de una concepción de la cultura en la que se entendió como distantes la ciencia y la moral, profundizó las resistencias católicas al proyecto liberal de cultura y se convirtió en el fundamento de la contraofensiva de la Iglesia y el partido conservador durante el gobierno de estos últimos.

La preocupación y comprensión de la cultura como elemento fundamental de lo nacional, se fortaleció y dinamizó con los gobiernos conservadores de finales de los años cuarenta e inicios de los años cincuenta, con el planteamiento de una relación directa entre ignorancia y violencia, y la incorporación en educación de la paradoja de Penélope. En estos años el Estado mantuvo la preocupación por la difusión de la cultura como fin educativo, ya que se partió del supuesto de que el fomento de ésta disminuiría la tendencia del pueblo hacia la violencia. De este modo, durante el nuevo período conservador se construyó lo nacional a partir de una superposición de dos elementos contrarios: el gesto de enfrentamiento entre los partidos tradicionales y la idea de civilizar al pueblo mediante la educación y la cultura, retomando lo confesional y lo nacionalista (historia patria).

En la línea de la política cultural del Estado, fue crucial el desencadenamiento del periodo conocido como la Violencia, pues se planteó una relación de correspondencia entre las problemáticas del país y la educación y la cultura, la cual fue constante durante los años cincuenta. Esta relación cobró forma con los sucesos del 9 de Abril de 1948 en Bogotá, ya que la destrucción de una parte de la ciudad (especialmente de aquellos lugares representativos del poder eclesial y conservador) dio pie para que los conservadores emprendieran ataques contra la política educativa implementada anteriormente por los liberales, acusándola de promover el materialismo, el comunismo y contribuir al

¹⁰⁸ No obstante, es pertinente retomar los planteamientos de Renán Silva, a propósito de las relaciones entre el Estado y la Iglesia durante los años de 1937 – 1938. Aunque su estudio se enfoca en el final de la década de los treinta, pone de relieve los puntos frente a los cuales se presentan pugnas entre estas dos institucionalidades; siendo uno de los ejes de disputa la lectura moral que realiza la Iglesia sobre la política cultural del gobierno liberal, señalando los riesgos que ésta representa para su liderazgo en la sociedad, especialmente, en lo rural. El autor aclara que la política liberal no puede constituirse en una alternativa amplia debido a que es interpretada por la población desde un carácter partidista. Renán Silva, “Reforma cultural, Iglesia católica y Estado durante la República liberal”, 229.

relajamiento de las costumbres del país, como lo expresó el ex presidente conservador Laureano Gómez (1950-1951),

“La revolución típicamente comunista del 9 de abril de 1948 también había sido preparada minuciosamente y con anterioridad en Belgrado, cuyos periódicos dieron cuenta de ella con varios días de anticipación, según informaciones recibidas por el Secretario de Estado Marshall, a quien tocó presenciarse y contra quien acaso iba dirigida. Tal movimiento fue posible porque durante diez y seis años se había adelantado en la enseñanza pública una intensa campaña materialista e impía, tendiente a arrancar al pueblo sus arraigadas creencias religiosas y apartarlo de sus nobles hábitos de respeto por la autoridad y de pulcra conciencia que le hacía contener, en un ambiente general de repulsa, todo intento de impróvida administrativa”¹⁰⁹.

Igualmente, los sucesos del nueve de abril de 1948 fueron interpretados por los conservadores como un acto de “barbarie” o “salvajismo” propio de un pueblo inculto que olvida los principios que definen “la noción de una patria justa y libre”. Véase en la siguiente cita como se contraponen el salvajismo a la cultura:

“Los execrables sucesos de del nueve de abril tuvieron la maldita eficacia de llevar por todos los rincones del mundo el nombre de Colombia unido a escenas horripilantes de *salvajez* y desenfreno, con ese fatídico poder de impresionar la imaginación popular y dejar huellas imborrables en el recuerdo que tiene la barbarie [...] *país donde esas cosas han ocurrido no puede ser habitado por un pueblo culto* los tenaces esfuerzos cívicos de más de un siglo se quemaron en unas horas. [...]”¹¹⁰

En el Bogotazo ambos partidos se alinearon alrededor del gesto de enfrentamiento, afirmaron la construcción de lo nacional desde dos ámbitos contradictorios: de un lado, los partidos fomentaron en sus discursos una serie de “comportamientos excluyentes y hegemónicos”, en los cuales el llamado a la superación de la barbarie se dio mediante “la destrucción del otro”¹¹¹; de otro lado, el partido de gobierno encontró en la educación y en

¹⁰⁹ Laureano Gómez, LOS EFECTOS DE LA REFORMA DE 1953, Estudios del excelentísimo señor doctor Laureano Gómez presidente titular de la República, (Bogotá, Imprenta Nacional, 1953), 5. (edición del titular *El siglo* del 30 de diciembre de 1952).

¹¹⁰“Los destructores de la República” *El siglo*, [Bogotá] marzo 25 de 1949, 4.

¹¹¹ Darío Acevedo Carmona, *La mentalidad de las élites sobre La Violencia en Colombia (1936-1949)*, (Bogotá: IEPRI y El Áncora Editores, 1995), 57.

el fomento de la cultura un medio desde el cual restablecer lo nacional. Así, en sus discursos los partidos invitaron al pueblo a la confrontación, y al mismo tiempo el Estado encontró en la educación el medio para controlar a ese “pueblo peligroso”.

Tras el 9 de abril se presentó una ofensiva del gobierno conservador sobre el sistema educativo: sus decretos se enfocaron en el fortalecimiento de la historia patria y la divulgación de la alta cultura. Fueron múltiples las acciones emprendidas por el gobierno de Mariano Ospina, entre las que se encontraron la intensificación de la enseñanza de la historia patria, la escogencia en cada institución educativa de un Patrono Cívico entre los fundadores de la patria, la asignación a la Academia Nacional de Historia de la elaboración de los libros de texto de historia, la realización de un plan de estudios para historia patria y el reconocimiento a los maestros con la medalla cívica Camilo Torres¹¹².

El acento que puso el gobierno conservador de retomar el proyecto civil y basarlo en la historia patria como elemento cohesionador y moldeador de los principios de los ciudadanos, generó respuestas por parte de la Iglesia, quien solicitó a los conservadores reconocer la necesidad de entregarle la educación y no enfocarse en la enseñanza de la historia patria, ya que los hechos del 9 de Abril, según esta institución, no se debían “a la ignorancia de la historia” sino a la “descristianización de la juventud”¹¹³.

El contexto que rodeó al gobierno de Mariano Ospina, permitió una interpretación pesimista de la cultura en la Escuela Normal Superior. Las secuelas de la II Guerra Mundial en términos de la concepción de cultura reforzó, como vimos anteriormente, la paradoja de Penélope. De este modo, a la cultura se le asignó un estado de crisis, exilio o muerte, causado por el auge del materialismo en el mundo, especialmente en Europa:

¹¹² Ministerio de Educación Nacional, *Enseñanza de la historia patria*, (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1949). La medalla cívica es reconocida hasta 1952, año en el que se realiza un evento de premiación en el teatro Colón, con la participación del Ministerio y un amplio repertorio de presentaciones sobre el folklor americano.

¹¹³ “Discurso del presidente de la confederación ante el señor ministro”, *Educación cristiana*, N° 9, (1949): 29.

“Spengler afirma que “el Occidente está podrido”, lo que quiere decir la muerte de su cultura a manos de un mecanicismo materialista y de un antitrascendentalismo que destruyó en el hombre su espíritu, su fervor simbólico y su capacidad amorosa de creación.”¹¹⁴

Ante este panorama de la cultura, la intelectualidad conservadora propuso una salida plausible que pusiera a las naciones jóvenes como Colombia a la vanguardia de la cultura occidental, ya no fue un nacionalismo fundado en la imagen idealizada del indígena o en el folklore, sino más bien, para los conservadores, fue en el retorno al trascendentalismo el modo como nuestro país debía hacer frente a la situación internacional y a la situación interna. Así,

“...Cómo remediar esta crisis de nuestra civilización, a qué medios acudir para limitar y contener el vértigo aniquilador de esta gran máquina del desastre enemiga de Dios y el hombre? La respuesta es única y sintética: Se impone un retorno a Dios, una vuelta a los valores trascendentales del hombre, *una reeducación del mundo mediante una cultura pedagógica que forme igual que instruya al hombre del futuro.*”¹¹⁵

Se ve entonces cómo es retomada la paradoja de Penélope para justificar el retorno al trascendentalismo, la recatolización de lo pedagógico y la enseñanza de lo científico. Los valores culturales que debían formar los maestros en sus estudiantes, no sólo se basaron en la transmisión de conceptos científicos, sino en la formación de la personalidad y del carácter sustentados en los elementos claves que definieron la misión pedagógica de la Escuela Normal Superior: la ciencia, la fe y el patriotismo¹¹⁶. La definición de la misión pedagógica de dicha institución en estos tres ejes, señala la presencia ambivalente del proyecto civil (patriotismo y ciencia) y el proyecto moral (fe). Lo anterior justificó los cambios en los contenidos filosóficos de la pedagogía nueva en Colombia, como se ve en el próximo apartado, y generó en el partido conservador la defensa de la difusión de una cultura colombiana, es decir, católica, no solamente en el plano interno sino en el plano

¹¹⁴ Aurelio Angarita Cárdenas, “Un ensayo de interpretación de la cultura”, *Educación revista de la Escuela Normal Superior* N°1 (1948): 70. Oswald Spengler (1880-1936) Este filósofo alemán, concibe en su libro *La decadencia de Occidente*, una morfología de la cultura, basada en cuatro estadios: juventud, crecimiento, florecimiento y decadencia, afirmando que occidente se encuentra en la última etapa. Oswald Spengler, *La decadencia de occidente, morfología de una historia universal* (Madrid: calpe, 1927).

¹¹⁵ Aurelio Angarita Cárdenas, “Un ensayo de interpretación de la cultura”, 73.

¹¹⁶ “Algunos problemas de la educación en Colombia”, (Reportaje a Vicente Castellanos Jefe del departamento de pedagogía) *Educación revista de la Escuela Normal Superior* N°1 (1948): 77.

internacional, reclamando de la Unesco la eliminación en sus conferencias educacionales de aquellos planteamientos materialistas, especialmente los impuestos por T. H. Huxley¹¹⁷.

La relación entre violencia y educación y cultura hizo parte de los fundamentos de la política estatal de los primeros años de la década de mil novecientos cincuenta. Así, el ministro Rafael Azula Barrera relacionó las dificultades en la educación nacional como la ausencia de progreso y de democracia, agregando que:

“Quien, intente en efecto, estudiar los problemas de nuestro pueblo, tendrá por fuerza, que encontrar allí la explicación inexorable de las deficiencias nacionales. Sin caer en un determinismo pedagógico, es indiscutible que sólo el grado de difusión de la cultura puede fijar la categoría de progreso.

Basado en tales consideraciones, el Gobierno actual ha acometido con toda decisión la tarea de atender a este verdadero frente de la defensa nacional, estudiando el problema desde sus raíces más hondas, y ha tratado de buscar los medios adecuados para la propagación de la cultura a todas las zonas de la sociedad, convencido como se halla de que sólo por los caminos de una educación integral podemos encontrar los colombianos las bases firmes y definitivas de una auténtica organización democrática.¹¹⁸

El predominio de un determinismo geográfico en la comprensión del hombre colombiano y la asociación de la violencia a la falta de educación, vigorizó la necesidad de difundir la cultura a las zonas rurales y urbanas del país; de este modo se desplazaron las Escuelas ambulantes por la intensificación de la alfabetización a través de la radiodifusión, siendo representativa la experiencia de Radio Sutatenza y se transformó el carácter de la *Revista de las Indias* para luego ser desplazada en 1951 por la *Revista Bolívar*.

Un caso representativo del cambio en el carácter de la *Revista de las Indias*, se encuentra en el artículo *El latín y la Educación*, pues del carácter anticlerical que

¹¹⁷"Cultura colombianista". *El siglo* [Bogotá] enero 29, 1948. Thomas Henry Huxley PC, F.R.S. (Ealing, Middlesex, hoy Gran Londres; 4 de mayo de 1825 – Eastbourne, Sussex; 29 de junio de 1895) fue un biólogo británico, conocido como el Bulldog de Darwin por su defensa de la teoría de la evolución de Charles Darwin. Su famoso debate en 1860 con el obispo de Oxford, Samuel Wilberforce, fue un momento clave en la aceptación más amplia de la evolución, y para su propia carrera. Allí deslizó su mordaz frase "prefiero descender de un simio antes que de un obtuso como usted" cuando el obispo preguntó a él si era heredero del mono de manera materna o paterna. http://es.wikipedia.org/wiki/Thomas_Henry_Huxley (Consultado 08-07-2013).

¹¹⁸ MEN, *Memoria ministro 1951*, VII.

caracterizó esta revista durante los treinta, pasó a promover el lugar privilegiado de la Iglesia en el campo de la cultura¹¹⁹. En este artículo se planteó como fin educativo, la formación de un hombre humano, entendiendo por éste aquel hombre que ha sido formado dentro de la *politeia* universal, es decir, una “forma y estilo de la cultura” basado en Roma, y en la concepción del Hombre Católico Romano como el ciudadano perfecto y alejándose, en este sentido, de las concepciones “burguesas”, “capitalistas” y “comunistas” que se guiaban por lo material y no por lo absoluto.

De igual modo, el autor planteó una crítica a la preponderancia de la instrucción o la enseñanza de saberes y sus técnicas, pues se alejaban de la comprensión del espíritu y de lo sensitivo como camino del vicio a la virtud, dijéramos, de la ignorancia al conocimiento. Entendiendo que la educación debía apuntar al ennoblecimiento de la vida sensitiva a través de las formas superiores de la vida humana y de la cultura, las cuales provienen de Roma, el autor entendió la cultura como ambientes propicios para el aprendizaje:

"Lo que se debe respetar, según esto, es el hecho fundamental de que no es el hombre quien crea la cultura sino, al contrario, es la cultura lo que crea y modela al hombre, es decir, que primeramente existe y se debe respetar ese marco propio que es capaz de determinar al hombre joven."¹²⁰

“Es signo del buen pedagogo el no poner a su pupilo en cualquier espacio: que su habitación no sea cualquier habitación. El buen educador no es el que da a su alumno algunos elementos de conocimientos escogidos con la perspectiva de un éxito material: el pedagogo perfecto pone ante todo conscientemente a su discípulo en el espacio cultural justo y real. Le crea un ambiente arquitectónicamente conforme a esta idea; pone como base de la educación sólo aquellas formas superiores que son exclusivamente capaces de afinar y modelar los sentidos del modo más perfecto, condición necesaria para que el alumno pueda ser un cristiano católico romano en el sentido clásico y grande. [...] Así, poco a poco, este espacio arquitectónico, en unión de estas formas superiores, determina la

¹¹⁹ En 1937, la lectura de la *Revista de las Indias* fue prohibida por la Iglesia católica. *Revista Javeriana*, Volumen VII, Febrero – Junio, (1937): 72.

¹²⁰ Antonio Bergmann, “El latín y la educación”, *Revista de las Indias*, N° 115. (1950): 7.

forma propia del alumno. La perpetua actuación en medio de un marco justo conduce al joven a la posesión de esas formas, que serán así, con el tiempo, las propias de su vida.”¹²¹

La relación que se planteó entre Violencia y educación y cultura también fue retomada por el partido liberal para arremeter en contra de la política educativa de los años cincuenta y la difusión de la cultura. Durante los años de 1953, 1954 y 1955, son varios los titulares que se encuentran en el periódico *El Tiempo* en los que se problematizó la educación para ser empleada en el cuestionamiento a la política del gobierno conservador y militar; sin embargo se destaca el artículo “La cruzada por la educación”:

"Alguna vez se escribió aquí que en las tremendas deficiencias de nuestra instrucción popular está la raíz de todos los males. Y en verdad, si vamos al fondo de las cosas - violencia, amoralidad, falta de higiene, miseria, atraso material, desidia-, hay una explicación primigenia: la debilidad o la ausencia total de nuestra cultura".¹²²

La instrucción popular y la política implementada en el ramo de la educación y la cultura, fueron centro de oposición entre estos partidos, ambos consideraron que la educación era el problema. Los conservadores responsabilizaron la reforma educacionista de los años treinta como causante de diversas expresiones de la Violencia, como lo fue el *Bogotazo*; mientras que los liberales, durante los años cincuenta esbozaron su inconformidad frente al trato que se le daba a la cultura, pues la “educación moral, lo mismo que la cívica” no se trataba de la creación de asignaturas “no es tanto un tema de lecciones como de “vivencia” general del medio”¹²³. Finalmente, en la relación violencia y educación y cultura se asignó un lugar específico al maestro considerado como el soldado cristiano que debía batallar por la recuperación moral del país haciendo objeto de esto no sólo su ejercicio sino también su formación:

“¡El maestro! He aquí el gran problema nacional. Necesitamos formarlo, no con exóticos sistemas sino a imagen y semejanza de nuestro pueblo, del cual debe ser su

¹²¹ Antonio Bergmann, “El latín y la educación”, 8.

¹²² La cruzada por la educación. *El Tiempo* [Bogotá] 27 de Marzo, 1955, 4. A este artículo se suman otros: “El problema de la cultura”, *El Tiempo* [Bogotá], 29 de marzo, 1954, 4. “Una campaña social”, *El Tiempo* [Bogotá] 12 de Julio 1953, 4. “El problema de la educación en Bogotá”, Diciembre 1957. “Sin Escuelas”, 27 de Octubre, 1954, 4. “Servicios muy deficientes y falta de escuelas en el Barrio las ferias”, *El Tiempo*, 7 de Octubre de 1954, 5. “Solamente la mitad de la población escolar de Bogotá recibe educación”, *El Tiempo*, 25 de Octubre de 1954, 1 y 21.

¹²³ “La escuela” *El Tiempo*, [Bogotá] 1 de Octubre de 1951, 4.

producto de selección más puro. Colombia ofrece, como ninguna otra región del hemisferio, especiales características. Si un positivista como Taine hubiera estudiado nuestra historia, habría explicado fácilmente, a través del estudio de la raza, del medio ambiente y del proceso histórico, los rasgos fundamentales del pueblo colombiano: su aguda sensibilidad estética, su sentido romántico de la vida, su conciencia política y civilista, su fidelidad a los elementos constitutivos de la nacionalidad, sus intransigentes y cristianas costumbres." [...] "Insuflarle ese aliento de patria al maestro que va a dirigir nuestra escuela urbana, para que le comunique nuevo vigor y consistencia a nuestro variado ambiente regional, es tarea imprescindible para la reconstrucción que buscamos. Y en ningún mejor campo que en el de la educación normalista podremos realizar tan alto objetivo"¹²⁴

Para mediados del siglo XX, la separación entre técnica y moral en la concepción de cultura -se expresó a través de la paradoja de Penélope- dirigió los debates alrededor del bachillerato¹²⁵.

El maestro, ese chivo expiatorio del que habla Saldarriaga¹²⁶, fue considerado como “el gran problema nacional”, a la par que se puso en sus manos los destinos de la nación. El partido liberal le asignó a éste la función de divulgar en las aldeas los derechos y deberes del pueblo, y se intentó a partir de las bibliotecas de maestros la formación de éste como intelectual; a su turno, los conservadores le concedieron la función de reconstruir la nación a través de la defensa de la tradición católica. Sin saber, el Estado, la Iglesia y los partidos políticos empoderaron al sujeto-maestro, fueron los normalistas quienes tomaron para sí la tradición intelectual que se gestó, aquella que concibió al maestro como un sujeto capaz de participar en los rumbos de la pedagogía, la cultura y la educación, los sindicatos que emergieron a fines de los años cincuenta retomaron para sí dicha tradición¹²⁷.

¹²⁴ MEN, *Memoria del Ministro de educación nacional*, (Bogotá, impreso editorial Iqueima, 1951), XIX.

¹²⁵ Para detallar estas polémicas, que se salen de nuestro tema, ver: Martínez, Liliana. *El Bachillerato en Colombia 1900- 1960. La Cultura General como salida a los dilemas de la democratización*. Tesis de Maestría, UPN, 2011.

¹²⁶ Óscar Saldarriaga, *El oficio del maestro*, 115.

¹²⁷ Entrevista a Adalberto Carvajal.

2.2 LA RECATOLIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA: (1946 – 1953)

La apropiación de la pedagogía activa en el país tuvo tres momentos específicos¹²⁸. El primero, (1910 – 1930) se caracterizó por el desarrollo de unas experiencias locales como el Gimnasio Moderno y la Escuela Normal Central de los Hermanos Cristianos. El segundo, (1930–1946) se relacionó con la configuración de la pedagogía activa como pedagogía estatal, siendo la Escuela Normal Superior, la institución insigne de dicho momento y los centros de interés de Decroly, el modelo pedagógico más representativo. El tercer momento, (1946 – 1950) tuvo que ver con el desmantelamiento definitivo de los elementos ideológicos de esta pedagogía, considerados por sectores católicos y conservadores como peligrosos para la tradición moral y cultural del país, generándose un proceso de complementación entre la pedagogía activa y la pedagogía católica. A continuación, se aborda el tercer momento.

Durante el gobierno de Mariano Ospina Pérez (1946-1950), fueron dos los ejes de la crítica a la pedagogía activa. En primer lugar, las críticas se centraron en los efectos de esta pedagogía sobre las prácticas de los y las maestras, pues los obligó a realizar una serie de acciones que cuestionaron su autoridad, llegando en algunos casos al extremo de hacer el ridículo:

"Se dio el caso de maestras que para enseñar los conocimientos más triviales llevaban tal profuso de material y usaban de tales artificios que llegaron a ponerse en ridículo."¹²⁹

La asociación entre la pedagogía activa y el ridículo, se relaciona con una concepción del maestro que lo une a la exposición sistemática o “catedrática” de unos saberes y al

¹²⁸ Retomamos la periodización planteada en Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Hay que aclarar que desde el cierre del congreso en 1951 por Laureano Gómez y la censura de prensa, se reducen significativamente las fuentes sobre educación. Por ejemplo, las Memorias de los Ministros de educación desde 1952 hasta 1957 no fueron editadas.

¹²⁹ "Escuelas de ensayo" *El siglo* [Bogotá], septiembre 22, 1946, 5; otro artículo que señala críticas a la pedagogía activa se encuentra en: "La universidad nacional está orientada y dirigida por los más peligrosos comunistas". *El Siglo* [Bogotá] Agosto 11, 1949, 1 y 8.

mantenimiento de la autoridad como elemento central de su ejercicio. En esa medida, se subestimó por parte de los conservadores todo aquello que genere rupturas con dicha concepción.

En la tesis para optar el título de doctor en filosofía y letras de la Pontificia Universidad Javeriana, el maestro Luis Alfredo Chaves, estableció críticas fundamentales sobre la implementación de la pedagogía activa, aunque en su tesis, de modo contradictorio, se defendió la autonomía del maestro. Chaves reconoció la pedagogía activa como el modelo pedagógico que permitía alcanzar los mejores fines educativos, aunque expuso tres problemáticas sustanciales en la expansión de la escuela en el país y la implementación de esta pedagogía¹³⁰:

1. Un alto número de estudiantes por aula, desconociendo la necesidad de un trabajo individualizado en esta tendencia;
2. Una comprensión errónea de la metodología de la pedagogía activa, pues, su método es asociado exclusivamente a la realización de actividades manuales; y
3. La definición de un plan de estudios único para el país, caracterizado por la sobrecarga de temáticas para un tiempo reducido y desconocedor de las particularidades de los ambientes en que se desenvuelven maestros y estudiantes.

Es en este último aspecto donde el autor defendió el saber del maestro, al considerar los planes de estudio como un mecanismo de control de los docentes que entorpecieron su labor y que lo llevó a preocuparse más por la rendición de cuentas sobre el desarrollo de los programas, se rutinizó su ejercicio de la enseñanza y se ignoró como intelectual:

“En primer lugar, es un error aplicar rígidamente los mencionados programas; y es un error, porque el maestro se siente cohibido para desplegar sus actividades, sus iniciativas, dictadas por una larga práctica o por su perspicacia, ya que tendrá que rendir estrecha cuenta de la manera como llenó lo indicado por los programas.”¹³¹

¹³⁰ Luis Alfredo Chaves, “Rumbos de pedagogía colombiana” (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Javeriana, 1946), 56, 57 y 58.

¹³¹ Luis Alfredo Chaves, “Rumbos de pedagogía colombiana”, 37.

La última crítica que atravesó los debates sobre lo pedagógico, la encabezó la Iglesia católica. En este embate contra la pedagogía activa, la Iglesia enfatizó en los sustentos filosóficos de la pedagogía, destacando su carácter materialista en contraposición al carácter trascendental de la pedagogía católica:

“<la pedagogía neutra no existe>, dice un autor moderno, y es la verdad. Cuando se prescinde de Dios, se instaura en el trono que él debiera ocupar, un ídolo: “el de Spencer es la naturaleza; el de Rousseau la libertad, el de Freud lo sexual, el de Wundt, la cultura y el de Dewey la sociedad, el de Nietzsche, el superhombre”. Y entonces las consecuencias prácticas no se hacen esperar: impiedad, corrupción y libertinaje.”¹³²

Este embate estuvo en consonancia con la posición de la Iglesia Romana, ya que los saberes que constituyeron esta pedagogía, definieron la infancia desde principios biológicos y médicos desconociendo explicaciones trascendentales sobre el “niño”; esta postura fue expresada en la encíclica *Sobre la educación de la juventud*, en el numeral 45:

“45. Por esta razón *es falso todo naturalismo pedagógico* que de cualquier modo excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana. A esta categoría pertenecen, en general, *todos esos sistemas pedagógicos modernos* que, con diversos nombres, sitúan el fundamento de la educación en una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño o en la supresión de toda autoridad del educador, atribuyendo al niño un primado exclusivo en la iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural y divina, en la obra de su educación. Pero si los nuevos maestros de la pedagogía quieren indicar con estas expresiones la necesidad de la cooperación activa, cada vez más consciente, del alumno en su educación; si se pretende apartar de ésta el despotismo y la violencia, cosas muy distintas, por cierto, de la justa corrección, estas ideas son acertadas, pero no contienen novedad alguna; pues es lo que la Iglesia ha enseñado siempre y lo que los educadores cristianos han mantenido en la formación cristiana tradicional, siguiendo el ejemplo del mismo Dios, quien ha querido que todas las criaturas, y especialmente los hombres, cooperen activamente en su propio

¹³² CONACED, “Problemas de la escuela y de la Educación”. *Pedagogía cristiana*. N° 2, (1947): 3.

provecho según la naturaleza específica de cada una de ellas, ya que la sabiduría divina *se extiende poderosa del uno al otro extremo y lo gobierna todo con suavidad (Sal 8,1).*¹³³

El epígrafe con el que se inició este capítulo, plantea los criterios mediante los cuales la Iglesia y el partido conservador participaron en la configuración de un saber pedagógico en el país. Por un lado, la institución eclesial hizo esfuerzos por que sus maestros tuvieran la preparación idónea para el ejercicio de la enseñanza. Por otro lado, sostuvieron que el acercamiento a los saberes y la pedagogía moderna, no debía poner en cuestión el dogma católico.

Así, durante los gobiernos de Mariano Ospina y Laureano Gómez (1950-1953), se constató la presencia de una reconfiguración de lo pedagógico en términos de neutralización de los fundamentos filosóficos (liberales, pragmatistas y laicos) de la pedagogía activa: en una palabra, la recatolización de dicho modelo. Así, la Iglesia y el gobierno conservador realizaron un esfuerzo importante por eliminar de los principios filosóficos de la pedagogía activa, los ideales provenientes de los saberes modernos apropiados en las primeras décadas del siglo XX. La Iglesia católica colombiana, siguiendo sus directrices romanas, buscó en este periodo fundamentar como ideal pedagógico correcto la formación de hombres cristianos seguidores del ejemplo de Dios y retomó para sí la defensa del magisterio eclesial, fundando una imagen de la infancia como proclive al desorden y necesitada de la redención divina:

“44. *La necesidad se esconde en el corazón del niño; la vara de la corrección la hace salir de él (Prov. 22,15).* Es, por tanto, necesario desde la infancia corregir las inclinaciones desordenadas y fomentar las tendencias buenas, y sobre todo hay que iluminar el entendimiento y fortalecer la voluntad con las verdades sobrenaturales y los medios de la gracia, sin los cuales es imposible dominar las propias pasiones y alcanzar la debida perfección educativa de la Iglesia, que fue dotada por Cristo con la doctrina revelada y los sacramentos para que fuese maestra eficaz de todos los hombres.”¹³⁴

¹³³Pío XI, “Carta Encíclica, DIVINI ILLIUS MAGISTRI: SOBRE LA EDUCACIÓN CRISTIANA DE LA JUVENTUD. http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html (Consultado el 01 de Julio de 2013)

¹³⁴ http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html.

Como se observa en los capítulos sobre el Escalafón docente y sobre la organización del magisterio, los gobiernos conservadores reconocieron, con límites, el magisterio de la Iglesia católica; esto situó en un lugar específico el papel del maestro, a quien desde las directrices romanas se le reconoció un *derecho participado* en la educación de los jóvenes, lo cual indica la restricción sobre la dimensión de saber y pública del maestro, pues se le negó la posibilidad de dialogar y contradecir los principios educativos católicos:

“Esta norma de la justa libertad científica es al mismo tiempo norma inviolable de la justa libertad didáctica o libertad de enseñanza rectamente entendida, y debe ser observada en toda manifestación doctrinal a los demás, y, con obligación mucho más grave de justicia, en la enseñanza dada a la juventud, ya porque, respecto de ésta, **ningún maestro público o privado tiene derecho educativo absoluto, sino participado**; ya porque todo niño o joven cristiano tiene estricto derecho a una enseñanza conforme a la doctrina de la Iglesia, columna y fundamento de la verdad, y le causaría una grave injuria todo el que turbase su fe abusando de la confianza de los jóvenes en los maestros y de su natural inexperiencia y desordenada inclinación a una libertad absoluta, ilusoria y falsa.”¹³⁵

Los esfuerzos por conciliar el método pedagógico activo con los fines católicos en la educación, se puede documentar en dos libros sobre pedagogía y educación producidos en Colombia: *Rumbos de pedagogía colombiana*, e *Ilustración y valoración, filosofía de la educación*¹³⁶. Estos dos escritos se centraron en conciliar el materialismo de la pedagogía activa con el trascendentalismo del catolicismo.

En esta línea, el autor de *Rumbos de pedagogía colombiana* buscó establecer puentes entre el utilitarismo que se le asignó a la escuela nueva y la doctrina católica. Para él, la Escuela nueva no solo se movió en la búsqueda de intereses materiales sino que se centró en una relación armoniosa entre lo corpóreo y lo espiritual:

“La Escuela Activa, no da pábulo a ese utilitarismo materialista, que en nada tiene en cuenta los valores morales, ni el fin último del espíritu, porque su vida radica en los solos

¹³⁵ http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html.

¹³⁶ Abel Naranjo Villegas, *Ilustración y Valoración (filosofía de la educación)* (Bogotá: Prensas del Ministerio de educación, biblioteca popular de autores colombianos, 1952).

bienes de la tierra, en lo que dice referencia al cuerpo y su deleite, o como les llamaba más claramente San Pablo: Quorum deus, venterest; la escuela Activa, en mi concepto paso muy por encima de esos ideales mezquinos y busca el armonizar las ambiciones del espíritu, con los ensueños del cuerpo.”¹³⁷

El autor intentó desde su lugar como maestro y laico, plantear vínculos entre la pedagogía activa y el catolicismo a través de notas sobre pedagogía y la doctrina contenida en la biblia. En términos pedagógicos, Chaves estableció la importancia de los centros de interés, pues concentró el proceso educativo en los intereses del estudiante al permitir el paso del pensamiento concreto al abstracto, mediado por intereses mediatos (ej. ascenso social, honor) e intereses inmediatos (ej. Conocimiento en sí mismo); permitió igualmente que la voluntad del niño se fijara en algo específico actuando con entusiasmo, argumento basado en las ideas del padre Ruíz Amado en cuanto a la definición de metas inmediatas que conllevan a un trabajo enérgico logrando la satisfacción en el presente¹³⁸.

En términos doctrinales, el autor expuso la obtención de intereses o el carácter utilitarista de la pedagogía como elementos sustanciales a la existencia humana, se fundamentó en afirmaciones encontradas en la biblia como la sentencia de “ganarás el pan con el sudor de tu frente” donde se destinó al hombre a trabajar y por tanto a disfrutar y vivir de su trabajo; igualmente, le asignó al apóstol Pablo un carácter utilitarista “el mismo apóstol de las gentes decía en una de sus Epístolas a sus fieles que, el que se dedicaba al altar debía de vivir de él y entonces, según esto, deberíamos concluir que desde el Apóstol de las gentes y a través de los tiempos, todas las generaciones han sido utilitaristas.”¹³⁹

Bajo la coordinación de la revista *Bolívar*, la Biblioteca Popular de Autores Colombianos publicó en 1952 el libro del filósofo Abel Naranjo Villegas, *Ilustración y valoración (una filosofía de la educación)*. Este libro puede considerarse como emblemático del pensamiento católico, pues ubicó la reflexión de lo pedagógico en la definición de los fines educativos, destacando la necesidad de puntualizarla discusión sobre

¹³⁷ Luis Alfredo Chaves, *Rumbos de pedagogía colombiana*, 60.

¹³⁸ Luis Alfredo Chaves, *Rumbos de pedagogía colombiana*, 61 - 65. En el cuestionamiento que realiza este autor a las críticas que asocian la pedagogía activa con el autoritarismo, Chaves recuerda que el sistema de la enseñanza simultánea liderado por los Hermanos Cristianos, retoma los premios y castigos, y que esto no hace que se considere como utilitarista.

¹³⁹ Luis Alfredo Chaves, *Rumbos de pedagogía colombiana*, 61.

el tipo de hombre a formar. De este modo, el eje de discusión no se centró en el método sino en los principios epistémicos de la pedagogía (la pedagogía como ciencia).

En esta línea de la defensa de una educación basada en la tradición católica realizada por Naranjo, se retoman dos aspectos: la distinción entre pedagogía natural y pedagogía cultural, y el lugar del maestro. Este autor partió de una separación entre ciencias naturales y ciencias del espíritu, afirmando que la pedagogía en su construcción como ciencia, se ha cimentado en los postulados de las ciencias naturales, lo cual trajo una escisión fundamental entre el método de enseñanza y los fines educativos:

“En esa forma se fue reduciendo, pues, la Pedagogía, a una teoría de los medios educativos, como si pudieran escindirse tan radicalmente los medios de los fines a los cuales deben servir.”¹⁴⁰

El autor señaló que los presupuestos científicos que nutrieron a la pedagogía durante el siglo XX la imposibilitaron para la transmisión de valores (teóricos, estéticos, religiosos, económicos). Esta pedagogía se contrapuso a aquella pedagogía fundada desde hace más de veinticinco siglos; para el autor, solo su conversión en una ciencia del espíritu podría cumplir su fin esencial de enseñar a las nuevas generaciones a valorar el mundo y no solo conocerlo. Esta reconversión significó para el autor una conciliación necesaria entre espíritu y ciencia, que debía operar sobre el reconocimiento de los límites de las ciencias naturales para conocer los problemas propios del hombre, su ethos y su trascendentalidad, sin negar el enriquecimiento que por la vía científica obtuvo el conocimiento de la naturaleza. Esta idea de una necesaria unidad jerarquizada entre cultura y naturaleza, es decir, entre los aportes de las ciencias del espíritu y las ciencias naturales, fueron expresadas por el autor en los siguientes términos:

“Agotada ya la posibilidad de que la naturaleza entregue el mensaje de interpretación que corresponde al espíritu, y que no alcanzó a dar en otra época, por su desconocimiento de la naturaleza, es necesario recobrar la síntesis de compenetración entre la naturaleza y el

¹⁴⁰ Abel Naranjo Villegas, *Ilustración y valoración*, 132.

espíritu, sobre el presupuesto de que es desde el espíritu como se puede entender la naturaleza y no a la inversa.”¹⁴¹

El énfasis naturalista de la pedagogía, según el autor, tuvo efectos nefastos en lo que debe representar el maestro de escuela para las nuevas generaciones. La ausencia de maestros capaces de conducir e influenciar a los jóvenes, llevó a que estos se apartaran de la guía del maestro de escuela para inclinarse por lo político. Enfáticamente expuso que el estudiante encontró en el caudillo popular lo que no encontró en el maestro debido a una “orientación escolar destituida de toda función normativa, empeñada en estandarizar un tipo de hombre exclusivamente por los principios muertos de una lógica causalista y finalista...”¹⁴²

Lo anterior evidencia aspectos fundamentales sobre la dimensión pública del maestro, desterrado de lo político en el sentido de la intervención partidista, este maestro debía liderar y conducir a las nuevas generaciones, debía poseer un papel de liderazgo entre la sociedad, debía ser visible¹⁴³. En cuanto a su dimensión de saber, se llamó al maestro a fundar su saber ya no en una pedagogía naturalista, sino en una pedagogía que correspondiera a las Ciencias del espíritu, claro está sin renunciar a los aportes ofrecidos por las ciencias naturales.

La reelaboración de los principios de la pedagogía activa por los gobiernos conservadores y la Iglesia colombiana, no invalidó el uso de saberes científicos como la biología, la medicina o la psicología, más bien, como se indica en *Mirar la infancia*, se hizo un llamado a respetar los límites existentes en los campos de estudio entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu¹⁴⁴. Durante los años cuarenta y cincuenta, instituciones eclesiales colaboraron con la proliferación de la psicología experimental en las escuelas colombianas. Para este momento, la *Revista Javeriana*, en las reseñas de libros sobre educación, incluyó en las reseñas de libros sobre pedagogía y educación católica las reseñas

¹⁴¹ Abel Naranjo Villegas, *Ilustración y valoración*, 149.

¹⁴² Abel Naranjo Villegas, *Ilustración y valoración*, 137.

¹⁴³ Autora, entrevista a Rosario Castro, maestra de Acacias (VER ANEXOS), Meta. Orlando Fals Borda, *Instituciones sociales. Campesinos de los Andes. Estudio sociológico del Saucio*. (Bogotá: Monografías sociológicas. Facultad de sociología. UN, 1961).

¹⁴⁴ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia*, 90.

de libros sobre psicología experimental¹⁴⁵. De igual modo en la Revista *Pedagogía Cristiana*, por un lado, se dio cuenta de los esfuerzos de Conaced (Confederación Nacional de educadores católicos), por implementar en sus colegios una serie de test psicológicos y antropométricos, así para 1947 entre las realizaciones de esta confederación se contaba:

“1º. – Ha introducido el uso de tests mentales para los tres primeros años de colegio a fin de poder reconocer los anormales y superdotados y educarlos mejor; asimismo introducción de los tests psicológicos y de tendencias para formar los perfiles psicológicos que dan gran luz para la dirección vocacional en los dos últimos cursos.”¹⁴⁶

Por otro lado, se incorporó en la definición de “escuela” la idea de lugar para la experimentación y el examen como método para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes:

“Estamos convencidos de que el colegio no consiste en una colección o amontonamiento de almas más o menos ordenado; sino que él es un ilustrado laboratorio donde se estudia y analiza a cada uno de los niños con cuidado, con esmero, con amorosa solicitud, y se les coloca en el puesto que sus cualidades piden y que la sociedad exige. Así se obtiene del niño mayor rendimiento con menos esfuerzo y más alegría.”¹⁴⁷

Principios propios de la pedagogía activa como la relación amistosa entre estudiantes y profesores, se incorporó en la enseñanza de la religión. En la Asamblea general de la Confederación de Colegios Católicos de 1947¹⁴⁸, se estableció la tarea de buscar los medios para la consecución de una educación basada en el principio de la amistad entre estos sujetos de la educación:

“Bajo la orientación de respectivo superior, cada Colegio debe estudiar la manera más práctica y prudente de realizar una verdadera educación a base de amistosa confianza

¹⁴⁵ Por ejemplo se reseñan libros como: Backheuse Evardo, *Manual de pedagogía moderna* y del mismo autor *Como se enseña a integral aritmética. Fundamentos psicopedagógicos*; Bongioanni Fausto, *Anima e destino del luoma Nuova guida alla psicologica*. “Reseña de libros”, *Revista Javeriana* N°162, (1950). Ángel del Hogar, *Psicología de los adolescentes*, “Reseña de libros, *Revista Javeriana* N° 233 (1957).

¹⁴⁶ “Confederación nacional de Colegios Privados Católicos” *Revista Cristiana*, N° 1, (1947): 9.

¹⁴⁷ Padre José de Farías, O.P., “Cumplen los colegios católicos con su misión primordial de educar para la vida en principios y prácticas sólidamente cristianos a sus alumnos?”, *Educación cristiana*, N° 4, 5 y 6, (1948): 12.

¹⁴⁸ Sobre esta Confederación, ver el capítulo siguiente.

entre los profesores de Religión y los alumnos. De esta manera, se tendrá conocimiento individual del educando para dirigirlo de una manera conforme a su índole y circunstancias."¹⁴⁹

La confrontación entre los partidos, en cuanto a las dimensiones del sujeto-maestro, se centró en dos aspectos. Por un lado, el partido liberal realizó a través del periódico *El Tiempo* el fomento de una pedagogía basada en la reflexión sobre el ambiente (intelectual, moral, físico) como elemento sustancial para la enseñanza. Así, durante los gobiernos conservadores, uno de los promotores más sobresalientes de la pedagogía activa, Agustín Nieto Caballero, encuentra en el diario *El Tiempo* un espacio para expresar sus ideas pedagógicas sobre el lugar del “medio” en el ejercicio de la enseñanza:

"Los educadores han de ponerse de acuerdo sobre cuál ha de ser el piso o plataforma en el que se asiente una reforma (...) la disciplina del espíritu, la formación de los sentimientos, la orientación moral que hemos de dar a la juventud. Y todo esto ha de estar en el ambiente."¹⁵⁰

Nieto Caballero resaltó que la creación de una atmósfera en la Escuela que facilitaría el máximo desarrollo de la inteligencia y el sentimiento de los jóvenes sólo podría ser en la medida en que se formara al maestro en el aprovechamiento de todos los elementos educativos que ofrecía el medio. De acuerdo a esto, Nieto tomó distancia de una educación moral basada en la enseñanza de dogmas, asumiendo más bien, una educación moral constante y relacionada con lo que se hace y exigiendo la mediación de la palabra del maestro en “la acción cotidiana”, por lo tanto, el ambiente o la atmosfera espiritual, física y moral es determinante en la formación del carácter y no el dogma.

Por otro lado, el partido conservador expresó su enfrentamiento con los liberales al ubicar en las reformas educativas liberales el umbral de desprestigio de la docencia, según ellos, a consecuencia de la formación que se brindó durante dicho periodo. Esto se suma a las exigencias que realizó el partido de gobierno sobre el sujeto-maestro, específicamente, la necesidad de reconfigurar su apostolado. Para 1950, El periódico conservador *El siglo*

¹⁴⁹ Asamblea General de la Confederación de Colegios Privados Católicos de 1947, Conclusiones. Revista *Educación Cristiana*, N° 1, (1947): 13.

¹⁵⁰ Agustín Nieto Caballero, "El ambiente de la segunda enseñanza" *El Tiempo* [Bogotá], 8 de enero, 1950.

retomó los resultados de una encuesta, según la cual, un gran número de maestros se dedicaba a otros oficios por la falta de apostolado y por las consecuencias de la enseñanza marxista que desarraigó en los maestros el sentido apostólico de su profesión; estas afirmaciones buscaron legitimar las actuaciones del Ministerio en cuanto a su lucha por implantar en la formación de los maestros y maestras una concepción espiritual de la vida" y una alta dignidad de su papel y de su misión de educador"¹⁵¹. Igualmente, se resaltó el fortalecimiento de la formación de los maestros, para 1946 existían "14 escuelas normales regulares""nueve escuelas normales rurales" y "seis colegios normales", mientras que al término del año de 1949, se pasó a"19 escuelas normales regulares, 19 normales rurales; 15 normales departamentales y 17 colegios normales aprobados."¹⁵². A la hora de definir el gesto de enfrentamiento de los dos partidos tradicionales alrededor del sujeto-maestro, se puso de relieve, el fortalecimiento de la Normal como centro de organización del saber del maestro; se conjetura luego, que la proliferación de escuelas normales aumentó el número de maestras y maestros y por tanto, se amplió la capacidad de relevar a maestros liberales de sus antiguos puestos, por otros formados en los principios oficiales.

En definitiva, ambos partidos, en términos de un saber técnico, el estadístico, argumentó las críticas a la política educativa del gobierno de turno. Los dos proyectos pedagógicos tuvieron eco en los diarios *El Tiempo* y *El Siglo*; así, los liberales no cesaron de promover sus postulados sobre cultura y pedagogía, mientras que en el diario conservador se encontró la defensa del lugar de la tradición católica en la enseñanza. En suma, ambos partidos desde el saber estadístico y el pedagógico, se enfrentaron por la definición de los parámetros del trabajo del maestro.

2.3 CONCEPCIONES DEL SUJETO – MAESTRO

¹⁵¹ "La enseñanza marxista le quito sentido apostólico al magisterio colombiano". *El siglo* [Bogotá] marzo 20, 1950, 1.

¹⁵² "La enseñanza marxista le quito sentido apostólico al magisterio colombiano". *El siglo*, 1.

Las formas que adquirió la política estatal de difusión de la cultura y educación buscaron definir al maestro en su dimensión pública, de saber y social. De este modo circuló, durante el periodo que abordamos en este capítulo (1940-1953), en revistas y periódicos, una serie de concepciones que dieron cuenta de cómo en el marco de estas políticas, la Iglesia, el Estado y los maestros, definieron las dimensiones del sujeto-maestro y le acuñaron un carácter híbrido al oficio del maestro.

Así, la revista *Pedagogía Cristiana* plasmó en 1948 la pregunta “¿Cómo evitar la ignorancia y la rutina de los profesores y educadores? ¿Cómo hacerles conocer la pedagogía moderna sin peligro?”¹⁵³. En estos interrogantes se materializó todo un universo simbólico que representó el modo en que la Iglesia buscó apropiarse para Colombia una pedagogía moderna como una mera técnica de enseñanza, despojada de los saberes filosóficos y sociológicos que la fundamentaron al considerarlos como amenaza para los fundamentos de la doctrina católica. Esta tendencia fue retomada por el partido conservador, como se expuso anteriormente, y generó una simbiosis en las dimensiones del sujeto-maestro, en la misión que se le asignó de reconstruir la patria.

En 1943 se publicó en la *Revista de las Indias* el artículo *Don Tomás Rueda Vargas*¹⁵⁴, elaborado por el escritor Eduardo Caballero Calderón, estudiante en su niñez del Gimnasio Moderno. El texto, se centró en la narración de aquellos aspectos que hicieron digno de reconocimiento al maestro e indicó el cruce entre elementos provenientes de la pedagogía católica y elementos propios de la pedagogía moderna visibilizándose el carácter híbrido del saber pedagógico en Colombia, pues la descripción realizada por Caballero muestra la coexistencia en este maestro de varios modelos pedagógicos. El maestro fue entonces concebido como un artista y ejemplo a seguir, elemento propio de la pedagogía católica que asignó un carácter moldeable a la infancia:

“En cierto modo, pues, don Tomás es mi infancia, y creo que cosa igual sucederá a muchos de ustedes que lo tuvieron a él como guía, como amigo, como a una especie de

¹⁵³“Cómo formar la personalidad integral del joven cristiano”, En: *Educación cristiana* N° 3 (1948): 30.

¹⁵⁴Tomás Rueda Vargas (1879 - 1943) director de la Biblioteca Nacional, miembro de la Academia Colombiana de la Lengua, de la Academia Colombiana de Historia y de la Academia de Ciencias de la Educación; maestro de escuela, rector del Gimnasio Moderno y del Colegio Nacional de San Bartolomé, representante a la Cámara. “El ingenioso hidalgo Don Tomás Rueda Vargas”, En: *El Tiempo*, [Bogotá] 5 de Agosto 1993.

padre suplementario, durante esos primeros años de colegio en que el alma, blanda como la cera, se entrega dócilmente a las manos de los maestros.”¹⁵⁵

Igualmente, Tomás Rueda se distanció de su papel de artista para convertirse en una alternativa a la rutina propia de la institución escolar. Es recordado por su estudiante como “el hombre, caprichoso y ágil y no sujeto a disciplina.” La pedagogía activa promovió un tipo de disciplina basado en la autonomía y no en la vigilancia, luego el maestro dejó de ser el regulador de las dinámicas para permitir que fueran los mismos estudiantes quienes se regulen, la transformación del rol de vigilante a guía permitiría una relación más cercana entre el maestro y sus estudiantes¹⁵⁶.

Aún en el Gimnasio Moderno, emblema de la pedagogía activa en Colombia, se presentaron resistencias a esta pedagogía como método. Ante una ráfaga, un instante que significa posibilidades de acción, Tomás Rueda, subvirtió las dinámicas institucionales del Gimnasio Moderno evidenciando cómo los maestros dialogaron con las pautas que ofrecían las corrientes pedagógicas de entonces. Cuando el poder se desfiguró, el maestro hizo uso del saber adquirido en el aula y retomó acciones provenientes de métodos anteriores:

“Recuerdo a este propósito que una vez en que salió para Europa don Agustín Nieto Caballero [...] don Tomás se quedó solo, con manos libres, encargado de todos nosotros. En ocho días desbarató el minucioso edificio pedagógico que don Agustín Nieto había levantado pacientemente en varios años, y cuando llegó otra vez de Europa encontró con espanto que los niños de los años preparatorios ya no aprendían a leer y a escribir con cubos y cajitas japonesas inspiradas en la enseñanza de la doctora Montessori, sino que la vieja cartilla de Baquero, con su iglesia, su nido y su yegua, había hecho en dos meses lo que toda Europa no había podido hacer de ellos en un año: esto es, les había enseñado a leer... y era que Don Tomás daba menos importancia a la técnica y a los métodos que a la formación del carácter.”¹⁵⁷

¹⁵⁵ Eduardo Caballero, “Don Tomás Rueda Vargas”, *Revista de las Indias*, N° 55 (1943): 10.

¹⁵⁶ Eduardo Caballero, “Don Tomás Rueda Vargas”, *Revista de las Indias*, N° 55 (1943): 10.

¹⁵⁷ Eduardo Caballero, “Don Tomás Rueda Vargas”: 15.

En el artículo *El pensamiento de Goethe en la educación*¹⁵⁸, se encuentra un maestro constituido por una simbiosis entre la pedagogía católica y dos formas que adquiere la pedagogía activa en su proceso de apropiación en Colombia: la “escuela defensiva” y la “escuela democratizadora de la cultura”¹⁵⁹. El maestro fue visto como aquel que influía en las nuevas generaciones, no sólo por su ejemplo sino porque “abre nuevas rutas en el porvenir, magnifica el espíritu y humaniza la existencia.”¹⁶⁰ Goethe, como maestro, recurrió al ambiente, a la realidad natural de los estudiantes, tal como Nieto Caballero planteó que debía ser la formación para que se diera una democratización.

El maestro que propuso Gómez era un filósofo, intuía y predecía. Su fin como maestro fue “la armonía, la libertad bien dirigida, la sociabilidad, la vida con todos sus fueros y preeminencia del individuo.”¹⁶¹. Es importante destacar que la Iglesia católica acusó a la pedagogía activa de dar prioridad a lo individual, mientras que la pedagogía católica, según esta, buscó formar en un “sentido comunitario cristiano”¹⁶². Este maestro basó su oficio en lo que podríamos llamar un amor pedagógico brindado por los dioses, pues “cuando [Goethe] llega al punto culminante de hombre productivo, dialoga con los dioses y enseña con el corazón.”¹⁶³ y se vuelve un artista que forma el interior y exterior de sus discípulos.

Para 1950, durante los primeros meses del gobierno conservador de Laureano Gómez, se publicó en la revista el artículo *El latín y la educación*, gestado en medio de una oleada de debates, propios de los años cincuenta, con respecto al carácter humanista o utilitarista del bachillerato¹⁶⁴. El artículo representa los postulados de aquellos sectores que

¹⁵⁸ Max Gómez Vergara, “El pensamiento de Goethe en la educación”, *Educación Revista de la Escuela Normal Superior*, N° 1 (1948): 53 – 58.

¹⁵⁹ Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina *Mirar la infancia*, 132 – 235.

¹⁶⁰ Max Gómez Vergara, “El pensamiento de Goethe en la educación”, 54.

¹⁶¹ Max Gómez Vergara, “El pensamiento de Goethe en la educación”, 55.

¹⁶² Jorge Chacón, SJ. “Sexto congreso interamericano de educación católica celebrado en Santiago de Chile desde el 7 al 16 de Septiembre de 1956”. En *revista Javeriana*, N° 230 (1956): 274.

¹⁶³ Max Gómez Vergara, “El pensamiento de Goethe en la educación”, 55.

¹⁶⁴ La pérdida en el examen de cultura general del 70% de los estudiantes, lleva al cuestionamiento del bachillerato de carácter técnico implantado durante los gobiernos liberales. Esto genera una serie de debates en el periódico el *Tiempo*, sobre el tipo de bachillerato que debe implementarse. Ver: “La raíz del problema”. El Tiempo [Bogotá], 21 de marzo, 1952, 4; Nieto Caballero, Agustín. “El nuevo Plan de Estudios” El Tiempo [Bogotá], 17 de Junio, 1951, 4; Nieto Caballero, Agustín. “Educación practica”. El Tiempo [Bogotá], 26 de mayo de 1953, 4. Dicho debate atraviesa la década de los cincuenta, primando en el primer lustro el

respaldaron un bachillerato humanista cuyo referente fue Europa. De acuerdo a lo anterior, la labor del maestro fue descrita como aquella en que diseñan ambientes culturales (pintura, música) para así educar a los jóvenes en las formas superiores de la vida y la cultura. Solo por medio de las sensaciones, se podía acceder al conocimiento.

En 1950 a Don Quijote de la Mancha, Blanca Toro le asignó las características propias de un maestro, pero no cualquier maestro, sino uno de los más grandes educadores. En primer lugar, el magisterio se concibió como una locura enlazada con lo ideal: según la autora para ser un mejor maestro se requería de un ideal que permitiera el “completo olvido de sí por el bien que se persigue”. En una cita retomada por la autora destacó la obra educativa del Quijote como “... la más sorprendente y original de las pedagogías, la conquista del ideal por un loco y un rústico, la locura aleccionando y corrigiendo a la prudencia mundana.”¹⁶⁵. Esta cita expresa la asociación entre la labor del maestro y el poco estatus social de su oficio, un salario irrisorio y una vocación que lindó entre la locura, el amor, el idealismo y la renuncia de sí. Por ejemplo para 1957, se señaló que “En muchos ambientes profesionales... aquel que se dedica a la investigación y la enseñanza tiene que soportar el menosprecio... de loco quijote... o de fracasado”¹⁶⁶, habría que recordar igualmente que este hidalgo vivió en la pobreza y entregado a nobles ideales¹⁶⁷.

La autora dividió el artículo en tres partes, legitimando aquellos elementos que caracterizan la apropiación de la pedagogía activa en relación con los parámetros católicos. El carácter, el método y la concepción de formación estructuraron en el escrito los imaginarios sobre el maestro.

bachillerato humanista y en el segundo lustro el bachillerato utilitarista.” Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918 – 1957*, (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1987), 227 – 229.

¹⁶⁵ Blanca Toro, “La pedagogía del Quijote”, *Revista Javeriana*, N° 115 (1950): 108.

¹⁶⁶ “Consideraciones sobre un sistema innovador: El banco educativo colombiano”, *Economía Colombiana*, Vol. 12, N° 34. (1957): 302.

¹⁶⁷ El maestro como sujeto estatal, se constituye en la colonia como mendigo de su salario siendo la vocación, la ilusión de un salario mejor y de un estatuto de intelectual, lo mantienen en el oficio. Alberto Martínez Boom, Jorge Castro y Carlos Noguera. *Historia del maestro en Colombia. Crónica del desarraigo*, (Bogotá: Colección Mesa Redonda. Magisterio). Para el periodo de estudio, solo el salario del Rector de la Escuela Normal Superior está nivelado al coste de vida de la clase media. En 1962 se realiza la marcha del hambre como protesta por los bajos salarios de los maestros. Aún hoy en día el tema de los salarios y las condiciones laborales de los maestros sustenta la oposición entre Estado y magisterio.

Este Quijote fue optimista, paciente asequible, y un gran psicólogo¹⁶⁸. Hizo uso de su autoridad, pues el manejo de la disciplina es lo propio del maestro, en contraposición del maestro que permite al estudiante el gobierno de sí: “cuando la autoridad no está comprometida es de una complacencia sin igual.(...) Por otra parte supo disimular y pacientar cuando se dio cuenta que la reprensión no sería bien recibida y por lo tanto contraproducente, chanceó, aunque la impertinencia de Sancho hubiera merecido otra cosa, lo que no dejó de producirle muy buenos resultados.”¹⁶⁹

Finalmente, este maestro formó en el respeto a la autoridad y al orden establecido. Sus estudiantes, al ser lo que enseña su maestro, harán como Sancho al estar en el poder y en el ejercicio de su ciudadanía:

“pienso favorecer a los labradores, guardar sus preeminencias a los hidalgos, premiar los virtuosos, y sobre todo, tener respeto a su religión y a la honra de los religiosos.”¹⁷⁰

Este respeto a la autoridad fue rastreado para el caso de los maestros, por Herbert Braum, quien afirma que las relaciones entabladas por los maestros con sus jefes y con la gente del pueblo, se caracterizaron por una actitud “deferencial” permitiendo que el resultado de las relaciones sociales fuera consensual; así los maestros se dirigieron en las encuestas a los funcionarios del Ministerio, de la siguiente manera: “Me permito presentar a usted mi humilde trabajo, libre de la veste del orador y del poeta”, otro escribió “si mi trabajo mereciera la pena (...) yo pido que mi premio sea mejorarme de mi categoría en el escalafón”. Este elemento cultural, como bien lo señala el autor, no fue propio solo de los maestros sino que se extendió a los funcionarios públicos y a la mayoría de colombianos¹⁷¹. En términos analíticos permitiría explicar por qué los sindicatos de maestros plantearon relaciones cercanas con el Estado y la Iglesia.

¹⁶⁸ La Revista Javeriana promueve la difusión de la escuela examinadora. En las reseñas sobre libros de educación, los escritos sobre la psicología experimental ocupan un lugar importante. Igualmente, en la revista Pedagogía cristiana se indica la promoción en los colegios católicos de la realización de distintos test de inteligencia.

¹⁶⁹ Blanca Toro, “La pedagogía del Quijote”, 111.

¹⁷⁰ Blanca Toro, La pedagogía del Quijote, 116.

¹⁷¹ Herbert Brawm, “De palabras y distinciones, Hacia un entendimiento cotidiano entre los colombianos durante la Violencia de los años cincuenta”. En *La restauración conservadora 1946-1957*, editado por Rubén Sierra Mejía, 11-78. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Pensamiento Colombiano, 2012), 38.

Finalmente, el buen maestro se distanció, en términos de su saber, del sabio, del erudito, de aquel que escribía y publicaba; parece ser que la función de intelectual del maestro se resumió a reconocer una serie de saberes sobre la cultura y a adecuarlos en la práctica a las condiciones de sus estudiantes. En esta línea, el saber del maestro se concibió en el terreno de lo práctico y no en el terreno de la producción intelectual, el maestro fue exiliado de la academia, visión recurrente en autores como Chaves y Naranjo Villegas, el primero hizo mención que tanto un maestro ignorante como un maestro sabio era igual de perjudicial para sus educandos porque sobrepasaba en demasía a sus estudiantes:

“El maestro talentoso, vale decir, el que es sabio, será seguramente pésimo pedagogo, sencillamente porque hay una enorme desproporción entre lo que el niño pueda asimilar intelectualmente y lo que el sabio quisiera que asimilará.”¹⁷²

Chaves puso el saber del maestro en términos medios, entre el ignorante y el sabio, pues solo en este término el maestro encontraría como fin la conversión de sus estudiantes en “estatuas humanas”, es decir, en obras de arte, para lo cual, debía poseer y aumentar diariamente una serie de conocimientos, sin olvidar que “considerado intelectualmente, el maestro, sin ser ni sabio, ni ignorante, debe sí llenar modalidades múltiples”¹⁷³. El maestro debía ser depositario de diversas clases de conocimientos, pero solo manejar uno considerado como práctico, el de la formación de los estudiantes.

Naranjo en su recriminación al maestro de escuela y a la disciplina de la pedagogía natural, señaló que una de las razones por las que el pueblo se inclinó hacia la figura de los caudillos populares, se encuentra en la negación de los maestros de impartir sus conocimientos con los estudiantes para dejarlos en escritos a la posteridad:

“El maestro se reserva para la imprenta para que la copia impresa diera por siempre testimonio de una propiedad literaria, reacios a imprimirse en la conciencia total del alumnado. Este enjuto comportamiento que ha desmochado la espontaneidad en el dialogo, por temor de ser robado, es una cautela digna del hombre hecho para el ahorro intelectual pero no es propio del maestro obligado a ser un dilapidador del espíritu y esa embriaguez,

¹⁷² Luis Alfredo Chaves, *Rumbos de pedagogía colombiana*, 83.

¹⁷³ Luis Alfredo Chaves, *Rumbos de pedagogía colombiana*, 85.

aun cuando fuera con licores baratos, la encontraban las gentes nuevas en el caudillo en ascuas de la esquina.”¹⁷⁴

La Asociación Distrital de Educadores reconocida en Mayo de 1957, recuperó para el sujeto-maestro elementos fundamentales de la política cultural y de las misiones que se le asignaron a las maestras y maestros. A su vez, en prácticas como la escritura, generó rupturas con las concepciones que durante el periodo de estudio dieron cuenta del modo como se sujetó al maestro en su dimensión de saber, pública y social. Pero, ¿Cómo se inició el proceso de ruptura del sujeto-maestro con el Estado y la Iglesia? ¿Qué otros elementos contribuyeron a la conformación del sindicato de la ADE? Esto es materia del próximo capítulo.

¹⁷⁴ Abel Naranjo Villegas, *Ilustración y valoración*, 138.

CAPÍTULO 3.

DOS INICIATIVAS DE ORGANIZACIÓN MAGISTERIAL EN BOGOTÁ

La emergencia del sindicato de la ADE y las características que asumió durante sus primeros años, estuvieron relacionadas con ciertas transformaciones ocurridas durante el periodo 1945–1957, en mecanismos de subjetivación del sujeto-maestro como el escalafón docente y la relación pedagogía- cultura, así como se ha explicado en capítulos anteriores.

A través del primer mecanismo, se estimuló especialmente la dimensión pública del sujeto-maestro, al fortalecer la definición de su oficio como un asunto estatal, a la par que se sujetaron al Estado sus dimensiones de saber y social. A través del segundo mecanismo, en los debates sobre pedagogía, sobre los modelos pedagógicos y la cultura, entre una ética basada en la ley civil y una ética basada en el dogma cristiano, se la asignó al maestro una serie de responsabilidades sociales que lo fueron empoderando. Esto generó en la dimensión de saber del maestro una mayor complejización, pues no solo fue sujeto de la enseñanza sino sujeto de la cultura, lo cual generó otros lugares desde los cuales entender su dimensión pública y social.

La Iglesia, el Estado y los partidos políticos en su pugna por controlar y definir el oficio del sujeto-maestro retomaron distintos mecanismos para incidir sobre este sujeto, y por esta vía, en el campo educativo. El último de estos mecanismos fue el sindicato de maestros, configurado alrededor de iniciativas de carácter estatal y eclesial, que junto con la constitución de las dimensiones del sujeto-maestro, preparó el camino para la emergencia, en el caso de Bogotá, de un sindicato organizado, esta vez, bajo la iniciativa de

las maestras y maestros del distrito; a través de dicho mecanismo, los maestros entraron en tensión por la definición del sujeto-maestro iniciando un proceso de distanciamiento con la Iglesia, el Estado y el bipartidismo.

3.1 LAS INICIATIVAS ESTATALES DE SINDICALIZACIÓN DEL SUJETO-MAESTRO

En 1917, los maestros reunidos en el *Primer Congreso Pedagógico Nacional* realizado en Bogotá, formularon -bajo el auspicio del gobierno conservador y la participación de la Iglesia a través de los Hermanos lasallistas- un plan de organización sindical que demoró más de treinta años en concretarse. Estos maestros, encabezados por el sacerdote Carlos Alberto Lleras Acosta, concibieron el sindicato como un medio de defensa, en todas las dimensiones del sujeto-maestro que aquí se abordan, es decir, el saber, lo social y lo público. Propusieron como modo de organización, una federación que agrupará a la mayoría de los maestros del país, como mecanismo de representación y defensa de los distintos intereses y que permitiera la autonomía, promoviendo la comunicación entre el Estado, la sociedad y los maestros y maestras. De igual modo, consideraron la utilización de los paros como posibles acciones de la federación. A continuación se presenta el acuerdo:

“CONSIDERANDO:

1. ° Que los maestros y maestras y profesores aislados no siempre pueden hacer valer su voz ni volver por sus derechos conculcados por las respectivas entidades de las cuales dependen o a favor de los que les están confiados.

2. ° Que el espíritu de asociación en la forma concreta de sindicatos informa hoy para bien de la colectividad todas las clases y gremios sociales en Europa y América.

3. ° Que este es el único medio práctico de proveer a los fines indicados antes *en defensa del magisterio en el orden intelectual, moral y económico.*

ACUERDA:

1. Excítese a todos los maestros y maestras de la República a que entren en el movimiento sindical.
2. Se fundarán sindicatos profesionales en la capital de la República y en todas las capitales de los Departamentos y se procurará que en ellos se inscriban todos los maestros y maestras en ejercicio o no.
3. En cada sindicato funcionará una caja de ahorros debidamente reglamentada para atender a las necesidades de los maestros en receso o a las más urgentes *en caso de paro*.
4. *Estos sindicatos constituirán una federación sindical con el de la capital de la República, cuyos representantes estarán encargados de gestionar ante las autoridades respectivas los asuntos relacionados con los intereses del sindicato- de la federación sindical- o de sus afiliados.*
5. Excítese a los Directores y Profesores de las Facultades, Colegios de segunda enseñanza, Escuelas Normales, etc., a que se sindiquen cuanto antes en igual sentido.
6. Antes de disolverse el Congreso Pedagógico, las respectivas Secciones nombrarán delegados que estudien y formen el reglamento de los sindicatos de acuerdo con el Presidente del Congreso. ”¹⁷⁵ .

En el cierre de las consideraciones del acuerdo, ya aparecieron delimitadas y nombradas –en un lenguaje del siglo XIX-, las que acá se han denominado “dimensiones del sujeto-maestro”; fueron ellas las que se convirtieron a lo largo del siglo XX en objeto de reglamentación, pero también de pugna y resistencias. Eso es lo que se examinará en el presente capítulo a la luz de los variados ensayos de construcción de las organizaciones del

¹⁷⁵ Antonio José Uribe, *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia, su historia y sus principales trabajos*, (Bogotá: imprenta nacional, 1919), 130.

magisterio, ya fuera por iniciativa estatal, por iniciativa eclesial, o por propia iniciativa magisterial¹⁷⁶.

En los primeros años del S. XX, el gobierno conservador promovió a través del Congreso Pedagógico la organización de sindicatos agrupados en torno a una federación, incentivando a las maestras y maestros a participar en la configuración de las dimensiones básicas del sujeto-maestro. El desarrollo de este Congreso implicó el primer reconocimiento del saber de las maestras y maestros, situó la dimensión de lo público en un nivel distinto al de la vigilancia y del control; esta vez se entendió a los maestros como interlocutores del Estado en la “estrategia oficial de fortalecimiento del oficio de maestro frente a los poderes locales” y dejó entrever la “estrategia católica” de organizar al maestro alrededor de “un sindicalismo cristiano a lo León XIII”¹⁷⁷.

Durante los años treinta, en el gobierno de Enrique Olaya, los liberales retomaron el proyecto de conformar dicha federación. Se desarrolló entonces, en 1934, el Congreso de los educadores, dirigido por Rafael Bernal Jiménez. Según Aline Helg, varias de las conclusiones a las que se llegó en este congreso fueron retomadas por el gobierno liberal de López Pumarejo, como estrategia de ampliación de su base electoral, al intentar crear un sindicato afín a su política¹⁷⁸.

En el mensaje a los maestros publicado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional en 1934, se invitó a la reflexión y discusión sobre su organización gremial, su formación intelectual y la educación popular. Igualmente, se asignó al maestro un papel fundamental en la orientación cultural de la nación:

“Ha estado en el ánimo de este comité el que esta gran organización del magisterio constituya un vasto sector de actividad incesante, dotada de un dinamismo nuevo, capaz de influir eficazmente en la orientación de la cultura colombiana en cuyo seno pueda hallar la

¹⁷⁶ Durante este decenio (1910-1920) se encuentran rastros de la existencia de dos sindicatos, uno en Bolívar y otro en Antioquia. Sin embargo, es imposible localizar fuentes que documenten el carácter de dichos sindicatos, siendo importante seguir la pista a un documento catalogado en la biblioteca Luis Ángel Arango, pero inexistente en ésta: (Mora Naranjo, Director) *El intelectual, Periódico revista, defensor de los derechos del magisterio (1918 – 19)*.

¹⁷⁷ Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia*, tomo I, 367.

¹⁷⁸ Aline Helg, *La educación en Colombia*, 169.

autoridad del Estado una cooperación eficiente para su acción a favor de la campaña contra la ignorancia y los vicios que están minando la vitalidad de la raza.”¹⁷⁹

Este intento de sindicalización buscó situar en la línea estatal al maestro, concibiéndolo como colaborador principal en la implementación de las políticas de Estado. Este congreso fue marcado por un intento de gremialización que no solamente abordó al maestro como sujeto público, sino que enfatizó en la dimensión de saber, así se dio un marcado interés en el mejoramiento de su preparación como requisito indispensable para la dignificación de su oficio:

“Si perseguimos la gremialización del cuerpo docente, es con el fin principal de que este halle los caminos más adecuados para su dignificación y perfeccionamiento y un amplio campo para el intercambio de sus ideas y la expresión de su pensamiento sobre las cuestiones que atañen a la orientación de la cultura colombiana.”¹⁸⁰

Desde finales de mil novecientos treinta hasta mil novecientos cincuenta, se fundaron varios sindicatos a nivel local. No obstante, las maestras y maestros no se organizaron - como se pretendió en los Congresos de 1917 y de 1934-, en una federación que atendiera a las dimensiones básicas del sujeto-maestro. Parece ser que el intento del gobierno liberal por gremializar al maestro y concentrarlo en una federación afín a su control, no fue del todo exitosa como se infiere de las palabras de uno de los precursores del Congreso de 1934, quien reclamó para el maestro, el reconocimiento de su posibilidad de gremialización y mencionó como una de las dificultades en el desarrollo del evento “el hábito de la política partidista que crea fantasmas de bandería tras las iniciativas más desinteresadas y más limpias de pasión sectaria”¹⁸¹. De lo anterior, se puede conjeturar que en el desarrollo del congreso se presentaron dificultades de orden partidista y del modo como se entendió al maestro, evitando la concreción de iniciativas como la federación.

Así, el gobierno liberal centró su influencia en un sindicato enfocado sólo en la enseñanza secundaria. El gobierno de Eduardo Santos afianzó toda una dinámica estatal para establecer el control del Estado sobre los sindicatos, incluyendo los de maestros, en

¹⁷⁹ Rafael Bernal Jiménez. *La educación he ahí el problema*, (Bogotá: Prensas del ministerio de Educación Nacional, 1949), 60.

¹⁸⁰ Rafael Bernal Jiménez. *La educación he ahí el problema*, 69.

¹⁸¹ Rafael Bernal Jiménez. *La educación he ahí el problema*, 80.

esta línea se desarrolló el sindicalismo durante los años de la Violencia y del Frente Nacional. El profesor Álvaro Oviedo plantea que desde la ley 6ª de 1945 hasta los gobiernos del Frente Nacional, hubo un proceso de encauzamiento de los sindicatos independientes hacia los intereses de las clases dirigentes, por parte de los partidos tradicionales:

“Cuando se produce la legislación laboral de 1945 ya hay confluencia en los gremios patronales y en los partidos políticos tradicionales en lo fundamental, para limitar la acción del sindicalismo y descarrilar su dinámica independiente. Ahí se produce el cambio de actitud de clase, que se institucionaliza. No es por tanto problema del talante o filiación política de uno u otro mandatario. Lleras, Ospina, Gómez, Rojas, y los gobiernos del Frente Nacional van a aplicar unas disposiciones legales convenidas para el manejo de la cuestión social, son “afinadas” por los diferentes gobiernos, de acuerdo a sus propósitos y correlaciones de fuerza, pero básicamente hay un desarrollo de continuidad, en el propósito de controlar el sindicalismo y circunscribirlo al ámbito económico y de colaboración de clases...”¹⁸²

Para los años cuarenta hizo presencia en Bogotá un sindicato de maestros denominado Asociación Colombiana de Profesores de Secundaria (ACPES). Este sindicato, según Laureano Coral, surgió en 1942 con el auspicio del gobierno de Eduardo Santos, caracterizándose en este decenio “por una relación estrecha con el Estado”¹⁸³. El autor destaca la participación de ACPES en el Primer Congreso Pedagógico de profesores, en 1943, promovido por el Estado y en el que se discutió sobre la enseñanza secundaria, la enseñanza vocacional, educación técnica, libros de texto, caja de previsión social, escalafón, entre otros asuntos; discusiones que para Coral se ceñían más a la organización interna del Ministerio que a las posibilidades de solución que pudieran brindar las maestras y maestros. Aunque Coral generaliza la “actitud conciliadora” de ACPES como elemento característico del periodo y la entiende como falta de conciencia de clase, se encuentra aquí, el modo en que juegan las concepciones de maestro situándolo más en el carácter deferencial de las relaciones sociales, que en distinciones de clase; fue ese modo particular

¹⁸² Oviedo Hernández, Álvarez. *Sindicalismo colombiano. Iglesia e ideario católico 1945 – 1957*. (Quito: Universidad Simón Bolívar, Corporación Nacional, 2009), 196.

¹⁸³ Laureano Coral, *Historia del movimiento sindical del magisterio*, 50.

de relacionarse lo que debió ser objeto de transformación, para que una iniciativa sindical independiente pudiera desarrollarse en el magisterio.

A pesar de que el sindicato funcionó de modo paralelo a otras iniciativas sindicales hasta los años ochenta, las fuentes utilizadas por Coral no dan cuenta de la cobertura a nivel nacional de dicho sindicato ni de su impacto en la transformación en las dimensiones constitutivas del sujeto-maestro, más bien, el autor indica cómo durante su existencia, está ACPES unida al Estado, a instituciones norteamericanas y a una lucha de carácter económico¹⁸⁴.

Igualmente, se infiere que la poca eficacia en los intentos gubernamentales por ejercer un mayor control del sujeto-maestro a través de una federación que cobijara a la mayoría de maestras y maestros, tuvo que ver con las concepciones que se tenían de su oficio y las condiciones laborales en que ejercieron, pues se entendieron el sacrificio y el apostolado como elementos fundamentales de su dignidad, llevándolos a sortear sus dificultades en el ámbito de lo privado. Gilberto Fabián destaca que los elementos propios del ser del maestro lo incapacitaron para defender sus luchas, situando al maestro en un estado de minoría de edad:

“Y es que aquella política educacional en vez de abrir los horizontes instruccinistas, subyuga y esclaviza; porque el gremio de maestros, si es el orientador nato de las mentes juveniles, es asimismo el más indefenso y olvidado, el menos capaz por su formación personal, por sus ideales altruistas y por sus móviles religiosos, de lanzarse a la huelga y apelar a la fuerza para hacerse escuchar sobre el reclamo de sus derechos.”¹⁸⁵

Bernal Jiménez, uno de los promotores del Congreso de 1934, en una editorial del periódico *El Siglo* en 1953, expuso como una de las dificultades en la organización sindical del magisterio la inestabilidad laboral que ligó este oficio a dinámicas políticas y partidistas:

¹⁸⁴ Laureano Coral, *Historia del movimiento sindical del magisterio*, 116.

¹⁸⁵ Gilberto Fabián, *Instrucción y cultura*, V.

"Aquí nos hallamos en presencia de una de las fallas más graves de nuestra organización docente. El profesor colombiano es un verdadero proletario de la inteligencia. Algo menos que un proletario pues ni siquiera se halla amparado, en muchos casos, por las normas de la seguridad social que protegen al simple obrero asalariado. *Un cierto sentido de la dignidad ha inhibido al cuerpo docente para constituirse en corporaciones sindicales y lanzarse a las calles en demanda de sus más justos derechos.* Y está bien que así sea; pero no lo está el que ésta decorosa pasividad se interprete como signo de bienandanza o satisfacción; que aquí, como en ciertos hidalgos de que nos habla Quevedo, tras la holgura de los greguescos suele no hallarse otra cosa que la miseria de las carnes enjutas (...) A más de lo corto y precario de los emolumentos, aflige al profesor la incertidumbre de su estabilidad en el cargo. No parece justo que la docencia continúe siendo sometida a las contingencias de los frecuentes cambios ministeriales. *La inestabilidad en cualquier puesto es causa del aflojamiento en los estímulos para la acción; pero en este campo del profesorado, ocasiona, además la desarticulación completa de la acción educativa y el abandono de ella por parte de los mejores preparados. (...)*"¹⁸⁶

Estas apreciaciones de Bernal Jiménez y del hermano Gilberto Fabián, permiten ver cómo dicha concepción sobre la "dignidad magisterial" está en tensión con las problemáticas que presentó el magisterio: inestabilidad por los cambios políticos, proletarización de su saber y hambre. Las dimensiones del sujeto-maestro se configuraron en medio de estos elementos buscando, las maestras y maestros, una rearticulación de estas dimensiones a través del sindicato, de ahí que la sindicalización se consideró durante la segunda mitad del S. XX como uno de los más importantes mecanismos de subjetivación de los sujetos de la enseñanza, en la medida en que el sindicato fue -y es- un escenario de confrontación entre las distintas tensiones del campo educativo que entran a pugnar por la definición del sujeto-maestro.

Sólo hasta 1959, con la fundación de la FECODE, las maestras y los maestros colombianos se articularon alrededor de una federación que contuviera la mayoría de los sindicatos de maestros. Entre 1917 y esta fecha, a pesar de la existencia de numerosos sindicatos, estos no se agruparon ni realizaron una lucha reivindicativa de cierta solidez hasta antes de finales de los años cincuenta.

¹⁸⁶ Rafael Bernal Jiménez, "Preparación y estímulo del profesorado", *El Siglo*, 25 de marzo, 1953, 5.

3.2 LA INICIATIVA ECLESIAL

3.2.1 La posición defensiva de la Iglesia: la custodia del magisterio divino

Ante las crecientes amenazas liberales contra la hegemonía de la Iglesia en el campo educativo desde los años treinta, y en consonancia con su lucha a nivel nacional e internacional en contra de la masonería, el comunismo y el protestantismo, la institución eclesial colombiana retomó su comprensión del magisterio eclesiástico sobre los derechos que afirmó tener sobre la educación, fundamentados desde Roma, a partir de la famosa encíclica “Sobre la educación de la juventud” de Pío XI (1929):

“13. Ahora bien, en el objeto propio de su misión educativa, es decir, «en la fe y en la regulación de las costumbres, Dios mismo ha hecho a la Iglesia partícipe del divino magisterio, y, además, por un beneficio divino, inmune de todo error; por lo cual la Iglesia es maestra suprema y segurísima de todos los hombres y tiene, en virtud de su propia naturaleza, un inviolable derecho a la libertad de magisterio». De donde se concluye necesariamente que la Iglesia es independiente de todo poder terreno, tanto en el origen de su misión educativa como en el ejercicio de ésta, no sólo respecto del objeto propio de su misión, sino también respecto de los medios necesarios y convenientes para cumplirla.”¹⁸⁷

Para ello la Iglesia se reafirmó en las ideas de la Acción Católica, buscando una influencia más sistemática entre las clases populares. Según Gramsci, la Iglesia católica, ante el proceso generalizado de secularización en Occidente, tuvo que retomar las estrategias de sus contrincantes para defender los lugares tradicionales de su influencia:

¹⁸⁷ http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html

“...ya no es la Iglesia la que determina el terreno y los medios de la lucha; ella por el contrario, debe aceptar el terreno que le imponen sus adversarios a la indiferencia y servirse de armas tomadas en préstamo del arsenal de sus adversarios”¹⁸⁸

Incluso en Colombia, en donde el catolicismo se mantuvo como religión de la nación, y se le otorgó, por Concordato, el control ideológico y administrativo de la instrucción pública, la institución eclesial sintió amenazada su legitimidad y sus privilegios y también asumió los métodos defensivos que se venían ensayando en Europa: los partidos políticos, la Acción Católica, y los sindicatos¹⁸⁹.

En el campo educativo, la Acción católica centró sus esfuerzos en la formación de los obreros, con el fin de alejarlos de la influencia comunista y liberal. De este modo, se organizaron centros de cultura popular, las universidades católicas abrieron cursos nocturnos para la formación de los obreros y se fundó una Escuela Femenina en Medellín¹⁹⁰.

No obstante, la defensa del magisterio divino también involucró la creación de agrupaciones que respaldaron a la Iglesia en esta lucha; en consecuencia, inició la conformación de grupos de presión articulados a ella como CONACED (Confederación Nacional Católica de Educación) en 1938 y la Asociación Nacional de Padres de Familia y amigos de la educación en 1943 y la Unión Sindical de Maestros Católicos. Tanto la confederación como la asociación fueron piezas claves durante el periodo de estudio, en la defensa que llevó a cabo la Iglesia de su magisterio en Colombia. También fueron un indicativo del desarrollo de un sistema educativo fraccionado en la educación pública y la educación privada, esta última en buena parte en manos de la Iglesia católica.

La llegada al poder de los conservadores en 1946, se suele entender como un retorno de la influencia de la Iglesia en el Estado y la educación. Sin rechazar del todo dicha comprensión, para esta investigación, se plantea que la sociedad entre la Iglesia y los gobiernos conservadores, se caracterizó por la presencia de alianzas y concesiones del Estado –incluso el conservador- hacia la Iglesia y por contradicciones fundamentales entre

¹⁸⁸ Antonio Gramsci, *Los cuadernos de la cárcel*, Tomo 6, (México: ediciones Era, 1984), 17.

¹⁸⁹ Anderson, Lavinia. “Las huestes papales. El resurgimiento católico y la transición europea hacia la democracia”. *Historia y Sociedad*, 6 (1999): 38-67.

¹⁹⁰ Aline Helg, *La educación en Colombia*, 163 – 166.

estos dos polos de tensión. En este sentido, la Iglesia, durante la recatolización conservadora continuó con el papel defensivo que mantuvo durante los gobiernos liberales al fortalecer sus grupos de presión (CONACED, Asociación de padres de familia y el sindicato de docentes) como estrategia de salvaguardia de sus derechos “sobrenaturales” sobre la educación y la formación moral del pueblo colombiano.

Para profundizar en la anterior afirmación, se retoman fuentes eclesiales, que permiten matizar la relación entre la Iglesia y el Estado, discutiendo con afirmaciones como las realizadas por Alfredo Molano y Cesar Vera, con respecto a las acciones del gobierno de Laureano Gómez en el campo de la educación y la relación entre el Estado y la Iglesia:

“...se centró principalmente en el aspecto ideológico de la educación. Reformular los principios ideológicos, filosóficos y pedagógicos de la escuela en todos sus niveles era su propósito... estas reformas fueron realizadas apoyándose en la iglesia que *recobró totalmente los privilegios de que había gozado hasta el año 36*, aunque de ello no quedara testimonio legislativo”¹⁹¹

Si bien, hubo un proceso de recatolización de la pedagogía y de la concepción de cultura, y se entregó de nuevo la formación de las maestras y maestros a la Iglesia, el gobierno conservador no le retornó a la Iglesia todos los privilegios perdidos durante los gobiernos liberales. Por el contrario los conservadores mantuvieron las funciones de administración, vigilancia y control sobre el sector educativo, hecho que fue en contravía de las aspiraciones eclesiales. Como se observa en el capítulo sobre el Escalafón docente, instancias provenientes de la rama judicial, como la Sala de lo Contencioso Administrativo, anuló el control sobre el sujeto-maestro que el poder legislativo y el ejecutivo confirieron a los sacerdotes.

En términos analíticos es preciso destacar, siguiendo a Christopher Abel, las fluctuaciones presentes en las relaciones entre la Iglesia y el Partido conservador. Según este autor, la Iglesia católica no fue una aliada incondicional del conservatismo durante el lapso de los años treinta, ya que planteó una política moderada de apoyo a algunas medidas de los gobiernos liberales ocasionando la realización de pactos débiles entre la institución

¹⁹¹ Alfredo Molano y César Vera, *Evolución de la política educativa durante el siglo XX 1900 – 1958* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1992): 134.

eclesial y los conservadores. Igualmente, se puede afirmar que los conservadores no fueron aliados incondicionales de la Iglesia, Abel afirma que durante la época de la Violencia “el poder de la institución eclesial se erosionó progresivamente, los llamados de esta institución al Estado para prohibir el adulterio, el concubinato y las zonas de tolerancia, no tuvieron eco en el gobierno conservador”¹⁹².

Este aspecto ambivalente de las relaciones entre la Iglesia y el Estado se evidenció para el periodo de estudio en el campo educativo, manteniendo la actitud defensiva de la institución eclesial. Así, la Iglesia usó en la defensa de su misión educadora, como se mencionó anteriormente, las estrategias propias de sus enemigos y jugó dentro de un campo educativo caracterizado por tensiones, de la que ella misma hizo parte.

En 1944 se publicó en la Revista Javeriana el artículo *Ideal Nacional colombiano*, desde donde se observó un panorama del modo en que la Iglesia entendió el estado de la educación y desde el cual se puede evaluar las concesiones y negativas que realizaron los gobiernos conservadores a esta institución. En el artículo se cuestionaron las políticas que implementó el Ministerio de Educación durante los gobiernos liberales, en tres aspectos específicos: El primer cuestionamiento, según el jesuita Jesús María Fernández, residió en el énfasis hacia la instrucción que presentó la educación pública, el cual se expresó en la existencia de unos planes de estudio cimentados en experiencias educativas lejanas a la realidad colombiana, en su énfasis en el aprendizaje de saberes y no en la conducta, y en el fortalecimiento en los maestros del sector público de los principios roussonianos sobre el niño. El segundo, se relacionó con el proceso de monopolización de la educación secundaria en manos del Estado alejando a los colombianos de los principios de la nacionalidad colombiana: lo religioso, espiritual y moral. El tercer aspecto tuvo que ver con la asociación entre reformas liberales y masonería que se hizo desde la Iglesia, especialmente, la intención política de forjar una enseñanza laica, única y obligatoria. Fernández culminó su artículo enfatizando en la necesidad de eliminar la masonería del Estado, ya que las metas de esta secta en educación ponían en peligro los derechos de la Iglesia. Estos peligros se expresaron en la puesta en práctica de acciones como: “laicismo en la escuela, subyugación de la enseñanza privada por monopolio de títulos académicos,

¹⁹² Christopher Abel, *Política, Iglesia y Partidos políticos en Colombia*, 180 – 218.

por la visita oficial en los institutos privados, por la supresión de la libertad para erigir escuelas y colegios.”¹⁹³

Los temores expresados en el artículo de Fernández no desaparecieron, del todo, para el periodo de estudio: los gobiernos conservadores no modificaron el decreto 503 de 1936 sobre la emisión de certificados de estudio ni el decreto 1010 de 1939 sobre títulos de bachillerato. El reconocimiento de certificados y títulos emitidos por las instituciones educativas privadas centraron su validez en el aval del Estado. La acreditación se asignó de acuerdo al cumplimiento de estas instituciones de los planes de estudio establecidos por el Ministerio de Educación¹⁹⁴. Igualmente el Estado continuó con la inspección y vigilancia sobre las instituciones privadas y oficiales y mantuvo su potestad de definir el calendario escolar, el costo de pensiones y las condiciones laborales de los docentes del sector privado con base en la ley 6ª de 1945 y posteriormente del Escalafón Nacional.

No obstante, con la llegada de un gobierno cuya orientación fue afín a la institución eclesial, la Iglesia católica reclamó para sí mayores adjudicaciones que fueron en contraposición al papel del Estado como garante de la educación. De este modo, la actitud de defensa de la Iglesia formuló varias líneas de acción: Por un lado, el episcopado buscó negociar con el legislativo los asuntos referentes a los derechos de la Iglesia en educación. Por otro lado, para el periodo de estudio, Conaced se fortaleció como institución mediadora entre los intereses de los colegios católicos y el Ministerio de Educación. Así mismo, la asociación de padres se volvió en un referente fundamental solo hasta fines de los años cincuenta. Finalmente, la Iglesia retomó para sí la configuración de sindicatos de maestros, favorables a los intereses educativos de la institución eclesial.

En ocasión de la Constituyente que se preparó en 1951, la Conferencia Episcopal dispuso el documento *Petición al Congreso*, en el que solicitó la modificación y anulación de aquellos decretos o leyes que, según ella, vulneraron los artículos 13, 14 y 15 del Concordato. De este modo formuló una denuncia de “los 19 monopolios del Estado sobre la educación”:

¹⁹³ Jesús María Fernández, S. J. “Ideal nacional colombiano”, *Revista Javeriana*, No 105 (Junio 1944): 270-280.

¹⁹⁴ Ver el capítulo uno sobre Escalafón docente y los decretos 503 de 1936 y el decreto 1010 de 1939.

“Expedición de títulos, Enseñanza comercial, Profesores de educación física de enseñanza secundaria, Tiempo de trabajo y vacaciones, celebración de contratos de entidades deportivas con particulares, becas adjudicables, certificados de estudio de segunda enseñanza, Fundación de establecimientos de educación, enseñanza industrial, Escalafón, certificados de operarios industriales, publicaciones sobre educación física, obligaciones de participar en consejos de dirección, personal que integra consejo técnico para la enseñanza primaria, enseñanza para ciegos y sordomudos, Exámenes y Funcionamiento de toda clase de escuelas de primaria.”¹⁹⁵

Este documento nunca fue leído en el Congreso debido al cierre de la legislatura por Laureano Gómez. Sin embargo, las peticiones al respecto, junto con la solicitud de una distribución equitativa del presupuesto en educación entre las instituciones de enseñanza oficial y privadas, continuó a mediados de los años cincuenta por parte de Conaced y del episcopado, obteniendo respuestas diplomáticas desde el gobierno, más no cambios legislativos¹⁹⁶.

Conaced, durante los años cuarenta y cincuenta, amplió su participación a nivel nacional con la apertura de federaciones en Pamplona (1948), Palmira (1949), Pereira (1955), Manizales (1955) y Montería (1957)¹⁹⁷. Para el caso de la Federación Arquidiocesana de Bogotá, en 1948, existieron 61 colegios católicos afiliados, cifra que se mantuvo hasta 1950, no obstante, se incrementaron los colegios afiliados en las zonas rurales de Bogotá y en los municipios aledaños. Por ejemplo, de 4 colegios afiliados en 1948 a la Federación Arquidiocesana de Bogotá, se pasó en 1950 a 19 colegios¹⁹⁸. Conaced hizo uso de una serie de medios para afianzar las relaciones entre las distintas federaciones, consolidándose como fuerza influyente en el campo educativo y por esta vía llegó a una amplia gama de educadores. Así, encontramos la creación por parte de esta Confederación de programas radiales, revistas y asociaciones.¹⁹⁹

En 1947 se fundó la Revista *Educación Cristiana*, bajo la dirección del futuro canónigo Rafael Gómez Hoyos, fue el medio de publicidad de Conaced donde, entre 1947 y

¹⁹⁵ Fray Rubén Buitrago, Informe “Estado de la enseñanza religiosa en Colombia”, Anexo 1, dirigido a Paolo Berteli nuncio del papa, Junio de 1955. Archivo Histórico de Conaced.

¹⁹⁶ Fray Rubén Buitrago, Informe “Estado de la enseñanza religiosa en Colombia”, dirigido a Paolo Berteli nuncio del papa, Junio de 1955. Archivo Histórico de Conaced.

¹⁹⁷ Archivo Histórico CONACED, Carpetas de Pamplona, Manizales, Montería, Palmira y Pereira.

¹⁹⁸ CONACED, “Federación Arquidiocesana de Bogotá”, *Educación cristiana* N° 7 Y 8, (1948): 21, 22.

¹⁹⁹ Fuentes: Archivo Histórico de Conaced.

1951, se publicaron una serie de artículos referidos a aspectos como la enseñanza de la religión, los estatutos de la confederación y sus asociaciones, actas de congresos, asambleas, indicaciones sobre el Escalafón docente y las juntas de dicho escalafón.

Con el propósito de ampliar su influencia, Conaced promovió la emisión por radio de un programa dedicado a la educación católica llamado “La Hora de la Educación Católica”²⁰⁰. El programa se inició el 31 de Agosto de 1949 en la Emisora Sur América, con un horario de 7:00 a 7:30 pm., para los días miércoles, bajo dos objetivos: Ser un medio de comunicación de la confederación con los Colegios afiliados y fomentar la educación privada y católica²⁰¹.

El poder de mediación de Conaced se amplió en el transcurso de los años estudiados, inquietudes, situaciones de inconformismo de las diferentes instituciones católicas y la injerencia en decisiones como el ingreso al escalafón de los maestros y maestras del sector privado, se encuentran en la correspondencia de los diferentes presidentes que tiene la Federación. Puede decirse que Conaced se convirtió en un canal de mediación y movilización de influencias, entre las instituciones educativas, los intereses de la Iglesia y los funcionarios del Ministerio de Educación. El papel de Conaced en los rumbos educativos, especialmente, la relación entre Estado – Iglesia y el desarrollo del sector privado, aún necesita de estudios que profundicen en estos temas.

Durante los años cuarenta (1943) se fundó bajo la influencia de la Iglesia, la Asociación Nacional de padres de familia -no ha sido objeto de estudio de una investigación, siendo fundamental en una historiografía que busque incorporar en el análisis de la educación sujetos distintos al maestro, el Estado o la infancia- conformada por un grupo de padres católicos con participación de representantes de Cundinamarca, Antioquia y Santander. La asociación tomó fuerza a fines de los años cincuenta y publicó en 1957 el primer número de la revista EDUCAR²⁰², realizó en 1959 el III Congreso Interamericano de Padres de Familia y entabló diálogos con el ejecutivo (Presidente y Ministerio de

²⁰⁰ CONACED, “La hora radial”, *Educación cristiana* N° 9, (1949): 1 Y 2.

²⁰¹ CONACED, “La hora de la educación católica”, *Educación cristiana*, N° 9, (1949): 19.

²⁰² EDUCAR, Volumen 3 y 4, 1959- 1960. Órgano de difusión de la Asociación Nacional de Padres de Familia. Esta revista contiene temas relacionados con los debates “morales” del momento, como la aparición de escenas de sexo en películas, el divorcio y distintas actividades realizadas por la Asociación como la visita al presidente Lleras Camargo y al arzobispo de Bogotá en 1959.

Educación) mediando entre los intereses de la comunidad educativa, las iniciativas estatales y los cambios que presentó la sociedad.

En consonancia con la doctrina papal, esta asociación proclamó el derecho natural de la educación en manos de los padres de familia, siendo este superior al ejercido por el Estado. En uso de ese derecho, tal como se afirmó en la declaración de principios de la asociación, estos padres entregaron a la Iglesia la formación moral de las nuevas generaciones. El lugar asignado al Estado fue de carácter económico, por lo que se reclamó la eliminación del monopolio estatal sobre la educación y la emisión de auxilios económicos a las instituciones privadas.

La Asociación de Padres de Familia Católicos jugó un papel importante como intermediario y denunciante de las “injusticias estatales”. Así en 1959, asumió la defensa de la Normal de Señoritas de San Pablo (Nariño), centro dirigido por las Bethlemitas. El resultado de la visita del inspector nacional Antonio Cobos, no fue satisfactorio, poniendo en riesgo el funcionamiento de dicha institución. El director de la Asociación retomó las descripciones realizadas por el alcalde de San Pablo, para exponer el carácter malversado que asumió la inspección debido “al carácter anticatólico del inspector”. Por tal razón, exigió la intervención del Ministro a favor de la Normal. Este caso junto con las entrevistas sostenidas con el presidente Lleras Camargo por la junta directiva de la Asociación de padres, ponen en evidencia el reconocimiento que adquiere a fines de los años cincuenta, sin embargo, no da cuenta de la capacidad o poder de persuasión que haya tenido²⁰³. La alianza entre conservadores e Iglesia presentó matices y confrontaciones específicas. Ya se ha visto que las confrontaciones giraron alrededor del papel administrativo y de vigilancia del Estado (los famosos 19 monopolios del Estado sobre la educación), parte de la estrategia eclesial fue el trabajo de negociación de Conaced, de la asociación de padres de familia y del sindicato de maestros. Pero, antes de hablar de la iniciativa eclesial en cuanto a la actividad sindical de los maestros, se hablará de la concesión más importante que realizan los gobiernos conservadores a la Iglesia, es decir, la formación de las maestras y maestros.

En 1924, ya bajo un gobierno conservador, se cerró la Escuela Central de los Hermanos Cristianos, quitando a esta Congregación el monopolio de la formación del

²⁰³ Archivo Histórico CONACED, sección Pasto.

magisterio oficial. La posibilidad de la Iglesia de intervenir de modo directo en la educación, también se relacionó durante los años cuarenta, con el fortalecimiento del sector privado en la enseñanza secundaria. La responsabilidad asignada a la educación en el desarrollo de la Violencia, da camino libre a la petición del episcopado de entregar la formación de los maestros a los religiosos²⁰⁴.

Aunque el proyecto de reabrir la Escuela Normal de los Hermanos Cristianos no se concretó, varias comunidades abrieron escuelas normales²⁰⁵. En el caso de Bogotá se fundaron escuelas normales católicas, como la actual Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz²⁰⁶. Se fundó en 1949 por el padre Bernardo Sánchez, su creación fue justificada por un discurso que entendió esta institución como una respuesta a la Violencia partidista, se enfocó en la formación de los sectores populares de Bogotá, en aras de educar a los padres a través de los hijos²⁰⁷. La fundación de esta institución en un barrio que empezó a ser poblado por desplazados o familias que buscaron en Bogotá mejores condiciones de vida, indica cómo la Iglesia a través de lo educativo trató de prolongar su papel de liderazgo social a las zonas urbanas. De igual modo, el gobierno conservador reconoció a los sacerdotes y a los religiosos el estatuto de maestros. Así, en 1948 se le permitió ingresar a los sacerdotes al Escalafón Nacional, es decir, se les habilitó para enseñar en la educación pública. Los sacerdotes se volvieron funcionarios públicos sin que el saber que los acreditara fuera el pedagógico, equiparándose en la habilitación de sujetos para enseñar, el saber filosófico y teológico al saber de la pedagogía. Para este año ejercieron en la escuela primaria pública de Bogotá 11 religiosos, es decir, el 2.78% de los maestros, para 1953 aumentaron a 31 maestros predominantemente en colegios femeninos y en 1957, 43 religiosos se encontraron enseñando²⁰⁸.

²⁰⁴“Se expulsaron huelguistas de la escuela normal superior”, *El Siglo* [Bogotá], 29 de Julio, 1948, 1.

²⁰⁵ En este artículo se expresa la intención de reabrir la Escuela Normal de los hermanos cristianos en 1948 en el Instituto San Bernardo. “Comentarios, Escuela normal para varones de los hermanos cristianos” *Educación Cristiana*, N° 2, (1947): 30.

²⁰⁶ La importancia de la ENSNSP radica en que es la única normal privada y católica en Bogotá que logra subsistir al proceso de reestructuración y acreditación de las Normales en el país, asumiendo a fines de los noventa y en la primera década del siglo XXI, una actitud de resistencia a distintas políticas de corte neoliberal y de preservación de su cultura institucional. Actualmente, su negación a volverse mixta, el escaso número de estudiantes que se inscriben al ciclo complementario y el fortalecimiento del sector público en la enseñanza secundaria, apuntan a su eventual desaparición, por lo menos como Normal.

²⁰⁷ Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. *PEI*, (2011) documento mimeografiado.

²⁰⁸DANE. Anuario Municipal Estadístico de Bogotá, 1948, 1953 y 1957.

Por otro lado, la Escuela Normal Superior, institución emblemática de las reformas liberales, fue prácticamente desmantelada: la sección femenina quedó en Bogotá y la masculina en Boyacá. La formación que brindaron estas instituciones adquirió un carácter confesional que atacó directamente los postulados del marxismo, el positivismo y el evolucionismo que circulaban allí años antes²⁰⁹.

Sin embargo, la concesión hecha por el gobierno conservador a la Iglesia presentó un límite: en el marco del proyecto corporativista del gobierno de Gómez, se dispuso que el representante de la curia a la Junta Nacional del Escalafón, debía ser escogido por el gobierno de una terna presentada por el arzobispado. De este modo se limitó la participación de la Iglesia en el escalafón a los intereses del Estado. Ahora bien, para profundizar en los detalles de este proceso, debe recordarse que la iglesia presentó, para el periodo de estudio, dos facciones, una falangista y una moderada y que sus posturas variaron a nivel regional y la alta jerarquía. Las relaciones del clero con el laicismo están mediadas por las regiones y las jerarquías. Estas pistas abiertas por Abel quedan aún por profundizar²¹⁰. A partir de las fuentes, sólo se encuentra un rastro sobre la participación de la Iglesia en la definición de la legislación del Escalafón: en 1956 durante el gobierno del general Rojas Pinilla, se incluyó a un sacerdote en la comisión de estudio de una reforma –que finalmente no se realiza– al Escalafón, asignando a la Iglesia mayores posibilidades en la definición del cuerpo docente oficial y privado.

En esta red de concesiones y distanciamientos entre la Iglesia y el Estado, el sindicato y la participación de éstos en las juntas de escalafón fueron un elemento central. Es pertinente pasar ahora al apartado sobre el sindicato de maestros promovido por la Iglesia católica.

3.2.2 El sindicato de maestros: objeto de lucha de la Iglesia

En 1954, en coordinación con la Santa Sede, se empezó a indagar sobre los sindicatos de docentes existentes en el país y el papel de Conaced en su organización. En la agenda de

²⁰⁹Entrevista a Víctor Crisanchó, 2012.

²¹⁰Ver: Christopher Abel, *Política, Iglesia y partidos políticos en Colombia*, 135 y 184.

Conaced, se encontró la organización de un sindicato de maestros católicos que ayudó a la defensa de los intereses eclesiales, hecho fundamental para años posteriores, pues contribuyó así a un cambio en la concepción de dignidad que tenían las maestras y maestros, al normalizar la incorporación de maestros a sindicatos, esto facilitó el desarrollo de sindicatos que apropiaron el discurso y los referentes de izquierda en la articulación y comprensión de sus luchas.

Como se enunció en el capítulo sobre el Escalafón, las Juntas Centrales del Escalafón docente y posteriormente las Juntas Nacionales del Escalafón, contaron entre sus integrantes con representantes de maestros. Esto generó un espacio de combate por el control de dichos representantes. Por un lado, el Estado limitó en 1947 su participación al considerarla indebida por el apoyo desmedido y apasionado hacia los docentes. Por otro lado, estableció un control específico en los procesos de elección de dichos representantes, contando estos con la supervisión de los Ministerios de Educación, Higiene y Trabajo. Finalmente en los años cincuenta, se estableció que las organizaciones de los maestros debían presentar ternas, para ser el ejecutivo el encargado de elegir los representantes de los maestros a las Juntas autorizadas para aprobar los nombramientos y ascensos de maestros.

Lo anterior fue indicativo del intento de control del Estado sobre los representantes de maestros a las Juntas. Recordemos que, durante los años cuarenta el Estado cuenta con una influencia importante en sindicatos como ACPES, promoviendo a través de este, congresos y actividades.

Paralelamente a los esfuerzos estatales por influir en los sindicatos e instancias de participación de las maestras y los maestros, la Iglesia católica, empezó a competir por el control. Bajo los postulados de la Acción Católica enfocó su acción defensiva sobre la educación a través de la lucha en contra de la educación laica, comunista y protestante, siendo el control sobre el maestro uno de sus objetivos principales.

Bajo la línea de la Acción Católica, el episcopado solicitó en 1944 la promoción de sindicatos a nivel parroquial, se animó a los sacerdotes a fundar sindicatos proclives a la influencia católica, como elemento constitutivo de su apostolado²¹¹. La agrupación en

²¹¹ Oviedo Hernández, Álvaro. *Sindicalismo colombiano*, 77.

sociedades católicas que permitieron la negociación de sueldos y otras garantías laborales, especialmente en el ámbito educativo, terminó de legitimar el funcionamiento de los sindicatos de maestros. Así el maestro no sólo fue soldado cristiano en el ejercicio de la enseñanza, sino también en las relaciones entabladas con el Estado y la sociedad²¹².

Para 1947, en *Educación cristiana*, Conaced, destacó entre sus realizaciones la creación de la Unión Nacional de Profesores y Maestros Católicos. Esta Unión tuvo como finalidad evitar la afiliación de los maestros a asociaciones de carácter comunista²¹³; igualmente se instó para que los colegios privados persuadieran a los maestros de participar en dicha unión y representarlos en las Juntas de Escalafón.

Es preciso destacar que la influencia de la Unión en la Junta de Escalafón fue importante, pues a través de esta, la Iglesia tuvo doble representación. En 1948, fue elegido como representante de las maestras y maestros a la Junta central del Escalafón el presbítero Álvaro Sánchez; en las juntas seccionales, en cuatro departamentos, por lo menos uno de sus representantes ejerció algún cargo eclesiástico²¹⁴. Este sindicato estuvo conformado por una unión de maestros de cada diócesis. Sus funciones no sólo se centraron en la participación en la Junta, sino en la realización de una serie de actividades que garantizaron la formación católica de los jóvenes. Los maestros y maestras que pertenecieron a esta Unión, tuvieron el respaldo de la Iglesia para la inscripción en el Escalafón y la profundización en su formación pedagógica. Para ser parte de esta asociación las maestras y los maestros tuvieron que acreditar su capacidad física, pedagógica y moral y rendirse a la voluntad eclesial, lo anterior indica como esta institución apropió los discursos provenientes de saberes biológicos en la definición del maestro. La significación de esta

²¹² La iglesia promueve sindicatos que respeten los principios que sustenta un sistema capitalista como las relaciones obrero - patronales. De este modo, en la revista *El Mensajero*, se limita la acción de protesta en tres casos: salarios injustos y la atención descuidada de la salud y moralidad de los obreros. “La doctrina católica sobre la huelga”. *El mensajero*, tomo LXVII (1950): 540 – 541.

²¹³ CONACED, *Educación cristiana*. Órgano de la confederación nacional de colegios privados católicos, número 1, Bogotá (1947): 8.

²¹⁴ “Últimas disposiciones sobre el escalafón.” Acta de la sesión de la asamblea nacional de profesores de enseñanza secundaria”, *Revista cristiana*, (1948): 15 para ese mismo año, Álvaro Sánchez remplaza al presbítero Rafael Gómez Hoyos en la dirección de la Revista Educación Cristiana. Álvaro Sánchez resalta la importancia de convertir dicha revista en el más alto órgano de expresión de la pedagogía cristiana del país. Lo anterior es importante en la medida que pone en evidencia el control exorbitante que gana la Iglesia a finales de los años cuarenta, en relación con el sujeto–maestro.

Unión, tuvo que ver con el sometimiento del maestro en su dimensión social, pública y de saber a los intereses de la Iglesia.

En el caso de Bogotá, la Universidad Javeriana asumió las veces de formadora de maestros, a través de los cursos vacacionales. Se ligó el saber pedagógico a su carácter cristiano y a la influencia de la psicología experimental, así el maestro debió eliminar de los métodos pedagógicos las ideas materialistas que los constituyeron y retomar el ideal de hombre promovido por los conservadores y la Iglesia. De igual modo, la Unión redujo el carácter social del sujeto-maestro a las prerrogativas brindadas por el Escalafón, la conformación de una Caja de Previsión Social y la defensa de la educación cristiana como sustento del sistema educativo. Finalmente, situó como dimensión pública del maestro su moral, su salud y su capacidad pedagógica, elementos coincidentes con el escalafón docente y los discursos propios de los saberes modernos.

A mediados de 1949 en el informe del presidente de Conaced, se reconoció el éxito de las iniciativas de la confederación, pues para la Asamblea Nacional de profesores (en la cual se eligieron a los maestros representantes a las Juntas) de los treinta delegados, 24 fueron representantes de los intereses eclesiásticos. En dicho informe se puso en evidencia el carácter agonizante de la Unión de maestros al no asumir un liderazgo concreto sobre esta. Sin embargo, el predominio de la Asociación de maestros católicos continuó para el año de 1950, Conaced mencionó como una de sus realizaciones la victoria obtenida en las elecciones “para elegir los representantes en las Juntas Seccionales del Escalafón, lo mismo que para la Central”²¹⁵.

El último rastro hallado sobre esta Unión, está en una carta de 1954 dirigida a Arturo Franco Arango, quien solicitó un informe detallado sobre las organizaciones de maestros colombianos, especialmente, de la organización liderada por Conaced. Sin embargo, no se encuentra el informe adjunto del profesor Lorenzo Giorcelli sobre las actividades de dicha Unión. De este modo queda aún por rescatar para la historia, los avatares de este sindicato.

En el último lustro de los años cincuenta, la Iglesia contribuyó de modo indirecto a la formación de un sindicato en Bogotá, el cual sirvió más adelante como base para la

²¹⁵ “Manual de la Confederación Nacional de Colegios Privados Católicos”, *Educación Cristiana*, N° 11, (1950): 4.

configuración de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). Lo anterior tiene explicación en que la Iglesia, en su actitud defensiva, respaldó y promovió la organización sindical de los maestros, legitimando su existencia como parte constitutiva del sujeto–maestro, al realizar un giro en lo que se entiende como dignidad de las maestras y maestros y plantear legítima la lucha por salarios y condiciones dignas.

3.3 LA EMERGENCIA DE LA ASOCIACIÓN DISTRITAL DE EDUCADORES (ADE)

3.3.1 Dimensión social: los maestros bogotanos 1945-1957

Las iniciativas estatal y eclesial de retomar el sindicato como un mecanismo para formar y definir el sujeto-maestro, lo convirtió en parte de la cotidianidad de las maestras y los maestros del distrito, y aún más, en una posibilidad viable para participar en la definición de las dimensiones constitutivas. No obstante, el predominio de la Iglesia en las luchas sociales del país, dejó una marca importante en las organizaciones del sujeto-maestro, un énfasis en la cuestión de salarios; dicho énfasis se desarrolló en relación con las dimensiones del saber y de lo público. Siguiendo esta línea, se esboza en este apartado el modo en que se caracteriza la dimensión social del maestro: la cuestión del salario y las condiciones laborales de las maestras y maestros durante el periodo de la Violencia.

3.3.1.1 De los salarios y la conformación de las maestras y maestros bogotanos

Noguera, Castro y Martínez indican que desde la emergencia del sujeto-maestro como sujeto público en Colombia (ligado a la autoridad del Estado) a fines del siglo XVIII, la dimensión social del maestro se configuró bajo la mendicidad de su salario, siendo un elemento que persiste en el periodo que aquí estudiamos y estando presente durante el siglo XIX y el siglo XX.²¹⁶

²¹⁶ “[El maestro] Dibujo caricaturesco que se ha esmerado en pulir desde hace ya dos siglos para superponer a figura escuálida, mendicante, anónima, marginada, a veces indolente de un sujeto cuya primera huella en la historia tiene la forma de una súplica por un “socorro de limosna con qué subvenir a sus urgencias y a las de

Al realizar una valoración del estado de la educación durante el S. XIX, el Secretario del Interior y Relaciones Exteriores, Mariano Ospina indicó en 1842 y en 1844, como uno de los problemas más agobiantes de este ramo, la “escasez de maestros aptos” debido a la presencia de pocas personas instruidas convenientemente para la enseñanza y a la existencia de salarios poco atractivos para los preceptores generando sentimientos de apatía hacia la profesión²¹⁷. Las palabras de Ospina han sido repetidas en distintas ocasiones durante el transcurso de la historia de la educación del país. Cada vez que se reflexiona sobre los males que aquejan lo educativo, la situación del maestro, los temas de su poca remuneración y su falta de preparación, emergen espontáneamente. Para 1946, Germán Arciniegas, Ministro de educación, realizó un balance en el que señaló la situación del maestro como la más grave que enfrentó para ese entonces el país:

“Quizás este problema sea el más agudo que tiene hoy por resolver la Nación. Hay, sobre todo ciertos departamentos como el de Nariño en donde aún se pagan, maestros a sueldo de peones. En los últimos meses se han producido movimientos de inconformidad en Cauca, Nariño, Valle habiéndose logrado en este último departamento un ligero aumento.”²¹⁸

Las misiones económicas internacionales, Leuret y Currie, de los años cincuenta también destacaron, entre otras cosas, el problema de los salarios de los maestros, como ya se vio²¹⁹. La permanencia de estas miradas sobre el maestro, ponen en evidencia, primero la poca eficiencia de las acciones implementadas por el Estado para brindar una solución efectiva y duradera afirmando la falta de voluntad política del Estado²²⁰. Segundo, la utilización de estas miradas para justificar la implementación de reformas en la educación, y por ende en la formación del maestro. Tercero, una concepción del oficio del maestro

su dilatada familia, con qué mantenerse de vestido y demás alimentos para el cuerpo”.” Alberto Martínez, Jorge Castro y Carlos Noguera. *Historia del maestro en Colombia. Crónica del desarraigo*, 123.

²¹⁷ Olga Lucia Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821 – 1848*, 92 y 99.

²¹⁸ Memoria del señor ministro de Educación nacional al Congreso de 1946. (Bogotá: Imprenta nacional de Colombia, 1946), XX.

²¹⁹ Louis Leuret, *Estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia. Misión Economía y Humanismo*, (Bogotá: Aedita Editores, Cromos, 1958) Y Lauchlin Currie, *Bases de un programa de fomento para Colombia: informe de la misión*. (Bogotá: Banco de la República, 1950)

²²⁰ El Ministro Germán Arciniegas, plantea en la memoria de 1946, una serie de acciones para mitigar la marginalidad en la que debe desempeñar el maestro sus labores, por ejemplo, la construcción de viviendas en las escuelas, la ley de jubilación y la implementación de la ley 30 de 1944. Sin embargo, ninguna de estas disposiciones apuntan a una solución del problema de salarios de los maestros.

arraigada en la mendicidad o la escasez, como característica principal de la poca valoración social que se le asigna al sujeto-maestro.

Durante el periodo de estudio, como se ha expuesto, el Escalafón docente se asoció con el mejoramiento de las condiciones laborales del maestro. La definición de un salario mínimo según la categoría a la que pertenecían los maestros y maestras, permitió el respaldo, por parte de sectores como el conservatismo, de dicho dispositivo reduciendo su alcance en la dimensión social del sujeto-maestro, es decir, a la mera fijación de un salario según la categoría²²¹. No obstante, la documentación revisada permite afirmar que el Escalafón docente se configuró en un mecanismo del Estado para sostener a los maestros dentro del sector educativo a partir de la ilusión de un mejor salario. En sí, a través del Escalafón se trató de evitar la migración de los maestros a otras carreras.

A su vez, el Escalafón expresó el modo en que la fragmentación del oficio de maestro tuvo repercusiones importantes en la cuestión de salarios y en su reconocimiento social. Por ejemplo, la existencia de distintos tipos de enseñanzas, el bachillerato comercial, industrial y normalista, representó distinciones fundamentales en la asignación de salarios y en el reconocimiento social que se le asignó al oficio de las maestras y maestros. A su vez, puede indicar la preponderancia que se le asigna a la educación académica por encima de la técnica. A continuación, se comparan algunas cifras de salarios halladas para el período 1946-1958. Para 1946 el jefe de la sección vocacional del Ministerio de Educación resaltó los efectos que trajo para la enseñanza industrial las diferenciaciones salariales:

“Estas diferencias en las asignaciones [un maestro de bachillerato devengaba entre 175,00 a 225, 00 pesos mientras que un maestro en la enseñanza industrial devengaba entre 90,00 y 165,00 pesos] tienen, señor Ministro repercusiones psicológicas muy graves. Generalmente, un profesor que acaba de graduarse en la Escuela Normal Superior sólo propone sus servicios en la rama industrial cuando encuentra, por esta razón o por otra, cerradas las puertas de los predios normalistas y de bachillerato. En estas condiciones, la educación industrial no puede seleccionar su profesorado y los que en tales circunstancias

²²¹ El periódico *El Siglo* celebra en 1945 la promulgación del Escalafón, pues, pone límite a los abusos a nivel económico que viven los maestros. *El Siglo* [Bogotá] Diciembre 1945.

ingresan a los planteles industriales, llevan por lo regular, dentro de sí mismos la sensación de haber traspasado el umbral propio de profesores fracasados.”²²²

Igualmente, el Escalafón reveló una distinción fundamental: en 1948, los salarios de las categorías se dividen en dos grupos de maestros, los maestros de tiempo completo y los externos. Las condiciones económicas de los maestros externos son realmente vulnerables, por ejemplo, los maestros externos de primera categoría aspiran a 156 pesos anuales, lo que equivale, para dicho año, a un poco más del costo de vida mensual de la clase obrera bogotana, que se ubica en \$106.06 pesos mensuales²²³.

Para el caso de los maestros de tiempo completo, aún los salarios propuestos para la categoría cuarta (la más baja), sobrepasan el costo de vida mensual de la clase obrera. Pero si se comparan con el costo de vida de la clase media, valorada para enero de 1948 en 501.87 pesos²²⁴; sólo el salario del rector de la Escuela Normal Superior y de los inspectores podría sostener este tipo de vida, con cierta dificultad (Ver cuadros 8 y 9). Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, es la relación de los salarios del maestro con los salarios de otros funcionarios públicos en Bogotá. En este aspecto se relacionan los salarios que aparecen en las actas de posesión y un cuadro de relación de los salarios del personal del distrito en 1957. En las actas de posesión de 1951 se encuentra, por ejemplo, que el celador de la radiodifusora y el cartero del Ministerio de educación fueron mejor pagos que los maestros externos, aún más, para 1952 el salario de un bibliotecario excedió en un 150% el salario de un maestro eventual²²⁵.

En el cuadro 10 sobre la escala de sueldos de los funcionarios públicos, salta a la vista la poca correspondencia entre los salarios de los maestros y aquellos oficios considerados como profesionales. El 85% de los maestros recibieron para 1957 salarios entre 200.00 pesos y 499,00 pesos. Oficios que no necesariamente exigen un nivel de preparación alto compartieron el mismo rango de salario que los maestros mencionados anteriormente, así el 49% de los celadores, oficinistas, el 100% de choferes, maquinistas y motociclistas, el 99% de mecanógrafos y el 97% de enfermeros, ostentaron el mismo nivel de salarios que la

²²² MEN, “Informe de la sección vocacional al Ministro de Educación”. *Memoria del señor Ministro*, 1946.

²²³ DANE, Anuario estadístico de Bogotá, 1953, 119.

²²⁴ DANE, Anuario estadístico de Bogotá, 1948, 122.

²²⁵ AGN, Sección República, Fondo Ministerio de educación, legajo 20, carpeta, 473, fls. 7, 221 y 213.

mayoría de maestros²²⁶, mientras que médicos, abogados, personal directivo e ingenieros, recibieron salarios desde los 500,00 pesos en adelante. Se infiere luego, que para 1957 los sueldos asignados a los profesionales son superiores al de los maestros, potenciándose la desestimación por su oficio y su saber.

Para relacionar los anteriores datos con la concepción recurrente sobre la mala remuneración del maestro y la consecuente desestimación de su saber, se tiene en cuenta tres aspectos: Primero, el ser maestro representa para ese momento una opción de ascenso social, los maestros normalistas consideraron que su oficio los hacía parte de la clase media –como se verá más adelante-, de ahí que los salarios fueron insuficientes para respaldar dicho ascenso. Segundo, no puede perderse de vista la relación paradójica que señala Martínez y Álvarez, entre el salario devengado y el deber social que se le ha asignado al maestro²²⁷. Tercero, en la prensa y en algunas Memorias del Ministerio de Educación, se señala recurrentemente la baja remuneración del maestro, siendo un elemento constitutivo de la identidad del sujeto–maestro en el país durante este período y sirviendo como argumento para desacreditar la política educativa del partido contrario²²⁸. Si se tiene en cuenta estos aspectos, la remuneración del maestro es mínima y por tanto el reconocimiento social de su oficio también. Durante los años cuarenta, todo esto generó una serie de enfrentamientos y huelgas de los maestros²²⁹.

²²⁶ DANE, Anuario estadístico de Bogotá, 1959, 228.

²²⁷ Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez, “El maestro y su formación: la historia de una paradoja”, *Educación y cultura*, N° 20, (1992): 5-8.

²²⁸ "El nivel de sueldo de nuestros pobres maestros (\$ 124 promedio) es así mismo desconsolador. Hay 39 que ganan \$30 y 2.985 que ganan \$70 y 2.578 que ganan \$90 al mes!!! ¿Qué puede esperarse de ese mísero salario?" "Amarga realidad del problema". *El Tiempo* [Bogotá] abril 29, 1954. Estos datos pueden indicar diferencias fundamentales entre la remuneración de los maestros bogotanos y el resto del país.

²²⁹ Memoria 1946, Revista Javeriana 1945. Gilberto Fabián planteaba al respecto: "... se ha visto el caso triste en demasía del magisterio del Valle y de la Costa, obligados a estos extremos [a la huelga]; sueldos misérrimos que no se les pagan, o que, como en alguna región, oh vergüenza!, se les pagan con botellas de aguardiente, según los datos presentados en el Congreso Sindical de Maestros, convocado para Cali del 16 al 20 del presente mes, congreso que si fracasó por segunda vez en la formalidad de sus reuniones, tendrá el mérito innegable de la nueva plataforma de lucha y los nuevos horizontes abiertos a la actividad de sus numerosos adeptos." Fabián Gilberto, *Instrucción y cultura*, V.

Cuadro 7. Escala de salarios maestros

AÑO	FUNCIONES	SALARIO
1945	<u>Profesora interna directora de grupo del Liceo Nacional Femenino</u>	140.00
	<u>Profesor de literatura</u>	25.00
1949	<u>Director de prácticas</u> del Instituto Nicolás Esguerra	330.00
	Profesor de Historia de Colombia para facultad de letras del Colegio Mayor de Cundinamarca.	Salario eventual*
	Profesor de Geografía de la especialización de Ciencias sociales de la Escuela Normal Superior	62.00
1950	Profesora <u>interna</u> de la Escuela Normal rural de La Picota	220 .00
	Profesor de estadística	50.00
1952	Profesora <u>interna, directora de grupo</u> del Instituto Pedagógico Nacional Femenino.	350.00
	Profesor externo del externado nacional Camilo Torres	Eventual

Fuente: Actas de posesión MEN²³⁰

Cuadro 8. Escala de salario otros funcionarios MEN

SALARIO OTROS FUNCIONARIOS MEN		
AÑO	FUNCIONARIO	SUELDO
1946	Celador Escuela Industrial	70.00
1949	Celador de la Escuela Industrial de Bogotá	90.00
1950	Celador radiodifusora nacional	300.00
	Rector escuela normal superior	750.00
1952	Sueldo capellán escuela nacional de Educación física de Bogotá	300.00
	Sueldo bibliotecario	200.00

Fuente: Actas de posesión MEN²³¹

* El salario eventual, se calcula con base en el impuesto de timbre que se debe pagar por la posesión, de acuerdo a esto el timbre equivale al 2% del salario. El costo del timbre que aparece durante todo el periodo en los salarios eventuales es de 1.00. de lo anterior se deduce que el salario eventual equivale a 50. 00 pesos.

²³⁰ AGN, Sección República, Fondo MEN, carpetas: 466, 470, 471, 472, 273, 474, 475 y 476. Debido a la dispersión y discontinuidad en los datos, los cuadros basados en las actas de posesión son un indicativo más no se retoma desde series estadísticas, dada la imposibilidad que presentan los datos para esto.

²³¹ AGN, Sección República, Fondo MEN, carpetas: 466, 470, 471, 472, 273, 474, 475 y 476.

Cuadro 9. Salarios inspectores

SALARIO INSPECTORES	
AÑO	SUELDO (Pesos mensuales)
1946	235.00
1950	420.00
1951	500.00
1952	500.00
1953	500.00

Fuente: Fuente: Actas de posesión MEN²³²

Cuadro 10. Escala de sueldos según ocupación de los funcionarios públicos del distrito 1957

OCUPACION	ESCALA DE SUELDOS SEGUN OCUPACION																			TOTAL	Relación o/o			
	Hasta de \$ 199,99	De \$ 200,00 a \$ 299,99	De \$ 300,00 a \$ 399,99	De \$ 400,00 a \$ 499,99	De \$ 500,00 a \$ 599,99	De \$ 600,00 a \$ 699,99	De \$ 700,00 a \$ 799,99	De \$ 800,00 a \$ 899,99	De \$ 900,00 a \$ 999,99	De \$ 1,000,00 a \$ 1,099,99	De \$ 1,100,00 a \$ 1,199,99	De \$ 1,200,00 a \$ 1,299,99	De \$ 1,300,00 a \$ 1,399,99	De \$ 1,400,00 a \$ 1,499,99	De \$ 1,500,00 a \$ 1,599,99	De \$ 1,600,00 a \$ 1,699,99	De \$ 1,700,00 a \$ 1,799,99	De \$ 1,800,00 a \$ 1,899,99	De \$ 1,900,00 a \$ 1,999,99			De \$ 2,000,00 a \$ 2,999,99	De \$ 3,000,00 y más	
Personal Directivo.....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1	3	7	1	..	..	..	..	9	1	22	0.5
Médicos Jefes.....	..	..	..	..	..	..	..	1	21	7	4	1	3	1	..	..	..	..	..	..	..	..	37	0.8
Médicos en general.....	..	..	..	..	95	..	5	..	4	..	..	..	1	..	..	..	..	..	..	..	..	105	2.3	2.3
Abogados Jefes.....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	2	2	..	..	..	..	..	..	..	5	0.1	0.1
Abogados en general.....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	14	0.3	0.3
Odontólogos.....	..	..	..	1	35	..	4	8	..	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	49	1.1	1.1
Ingenieros Jefes.....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	12	0.3	0.3
Ingenieros en general.....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1	35	..	..	..	..	..	..	..	36	0.8	0.8
Administradores.....	..	..	8	2	3	1	1	1	2	..	1	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	19	0.4	0.4
Farmacéutas.....	..	1	..	1	13	..	1	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	17	0.4	0.4
Enfermeros.....	..	1	217	69	1	2	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	290	6.4	6.4
Jefes y Directores de Sección.....	..	1	..	2	1	5	3	3	4	9	1	8	5	..	..	..	..	..	..	..	..	42	0.9	0.9
Secretarios de Sección.....	..	5	13	61	3	7	1	3	2	1	..	2	2	..	..	..	..	..	..	..	..	102	2.3	2.3
Oficinistas en general.....	12	14	260	209	116	83	57	28	47	5	5	6	8	..	..	..	..	..	..	..	..	851	18.9	18.9
Mecanógrafos y Escribientes.....	..	15	193	13	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	222	4.9	4.9
Porteros, Carteros y Mensajeros.....	..	109	25	3	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	137	3.0	3.0
Choferes, Maquinistas y Motociclistas.....	..	139	313	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	452	10.0	10.0
Celadores y Vigilantes.....	304	142	148	40	6	3	..	6	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	650	14.4	14.4
Otros servicios.....	157	98	13	1	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1	270	6.0	6.0
Profesores.....	61	231	631	177	10	3	2	3	1	..	..	2	2	1	..	..	..	..	..	..	..	1.176	26.1	26.1
Total.....	534	806	1.821	582	285	104	73	54	96	23	12	24	63	16	2	1	..	..	1	10	1	4.508	....	....
Relación % con el total.....	11.8	17.9	40.4	12.9	6.3	2.3	1.6	1.1	2.1	0.5	0.3	0.5	1.4	0.3	0.1	0.1	..	..	0.1	0.2	0.1	100.0	100.0	100.0

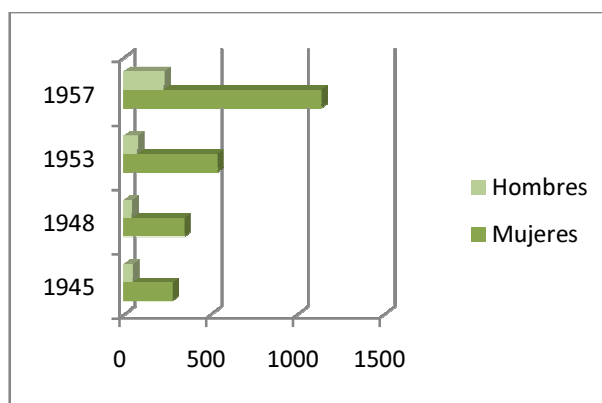
FUENTE Anuario municipal Bogotá, 1957, 228.

²³² AGN, Sección República, Fondo MEN, carpetas: 466, 470, 471, 472, 273, 474, 475 y 476.

Para el periodo de estudio, la cada vez mayor preparación del maestro y la presencia de unas condiciones laborales que no permitieron el ascenso social, fueron tensionando las relaciones entre el Estado y las maestras y maestros del distrito, a tal punto que su condición de existencia salarial, llevó a que la relación de las maestras y maestros con el Estado fuera distante, sobre todo, a finales de la década de los cincuenta.

Las maestras y maestros de Bogotá en su dimensión social, presentaron unas tendencias particulares que permitieron entender elementos claves del sindicato de maestras y maestros de dicha ciudad. Para este propósito se retoman los datos presentados por el anuario estadístico de Bogotá para los años de 1945, 1948, 1953 y 1957, datos presentes en el Cuadro 11 (los análisis se acompañan con gráficas para facilitar al lector el seguimiento de los datos)²³³. Primero, la profesión docente en este lapso fue predominantemente femenina. Se puede observar en la gráfica que el incremento en el número de docentes mujeres fue constante y mayor que el de docentes hombres, manteniendo una relación que oscila entre 5 a 7 mujeres por cada maestro, llama la atención que en el año de 1948 existió una ligera disminución del número de maestros hombres en primaria, lo que nos remite al caso del profesor Ancízar mencionado más adelante.

Gráfica 1. Distribución por género del magisterio bogotano 1945-1957



Fuente: DANE, Anuario Municipal de estadística de Bogotá, 1945, 1948, 1953 y 1959.

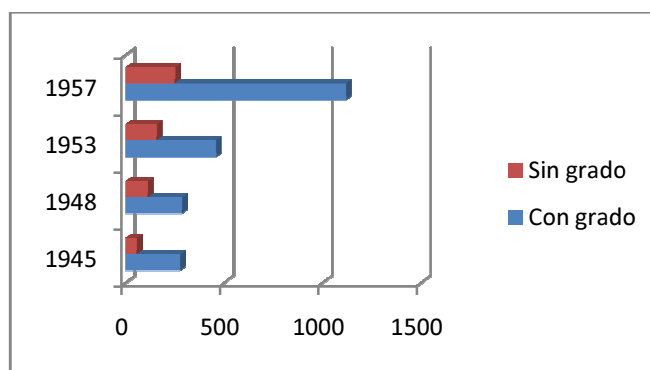
Por un lado, la correlación entre los maestros y maestras graduados y no graduados, se caracterizó por el crecimiento continuo de ambos, manteniendo como tendencia el

²³³ Se buscaron datos transversales al periodo de estudio, por lo cual, fue imposible retomar la enseñanza secundaria, encontrándose datos dispersos sobre esta y el sector privado.

carácter mayoritario de los maestros titulados quienes sobrepasaron en número a los maestros sin título, como se observa en la gráfica 2.

Es importante señalar que hay cambios en la relación entre la cantidad de los titulados y no titulados: en 1945 la relación es de un maestro sin grado por cada 4,9 maestros titulados, teniendo el mayor declive en el año de 1948, encontrando una relación de un maestro sin titular por cada dos maestros titulados; los maestros titulados van recuperando la diferencia para cerrar en una relación de 1 por 4,5 en 1957. En este aspecto los datos de Bogotá contradicen los datos propuestos por Aline Helg, quien afirma que para 1953 los maestros sin ninguna formación pedagógica superan el 60% de los maestros de primaria, pues, según los datos del Anuario de Bogotá, los maestros titulados son el 74% de los maestros del distrito, lo que indica la particularidad de la situación magisterial en la capital de la República²³⁴. Solo en los datos estadísticos de 1957 se hace la distinción entre aquellos maestros graduados de bachillerato y los normalistas, teniendo estos últimos una gran preponderancia, para dicho año, los normalistas son el 88% de las maestras y maestros bogotanos.

Gráfica 2. Maestras y maestros con grado y sin grado.



Fuente: DANE, Anuario Municipal de estadística de Bogotá, 1945, 1948, 1953 y 1959.

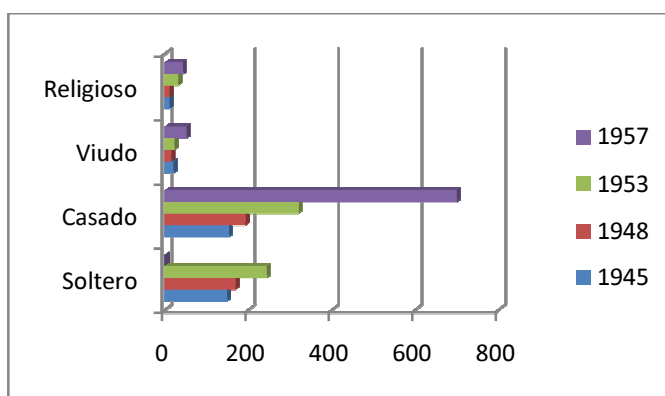
Durante los gobiernos conservadores se incrementó el número de los maestros sin grado, dejando de ser el 17% en 1945 a oscilar entre el 28% y 26% en los años 1948-1953, para reducirse a un 19% en 1957. Esta fluctuación genera un interrogante que se enuncia

²³⁴Aline Helg, “La educación en Colombia 1946-1957”, 123.

aquí sin darlo por hecho: ¿Estos maestros fueron fichas utilizadas para realizar la purga del magisterio en Bogotá?

En esta línea, es significativo destacar que a partir del año de 1948 se vio un incremento en el número de religiosos que ejercieron la enseñanza en el sector público. Además, es interesante observar que durante el periodo de estudio aquellas maestras y maestros casados y, se conjetura, con responsabilidades familiares como hijos, son un sector predominante, como se ve en la gráfica sobre el estado civil de los maestros del distrito.

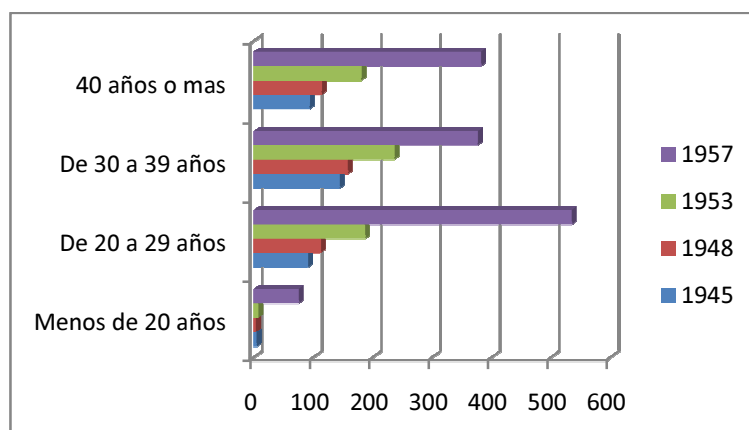
Gráfica 3. Estado civil de las maestras y maestros de Bogotá.



Fuente: DANE, Anuario Municipal de estadística de Bogotá, 1945, 1948, 1953 y 1959.

Por otro lado, es importante destacar dos aspectos que me parecen relevantes, primero, en la gráfica sobre las edades de las maestras y maestros, entre 1945 y 1957 se presenta un incremento en el número de maestros cuyas edades oscilan entre los veinte y treinta años de edad, pasan de representar el 27% de los docentes en Bogotá a ser el 39% al final del periodo, siendo el rango de edad con mayor representación en el distrito.

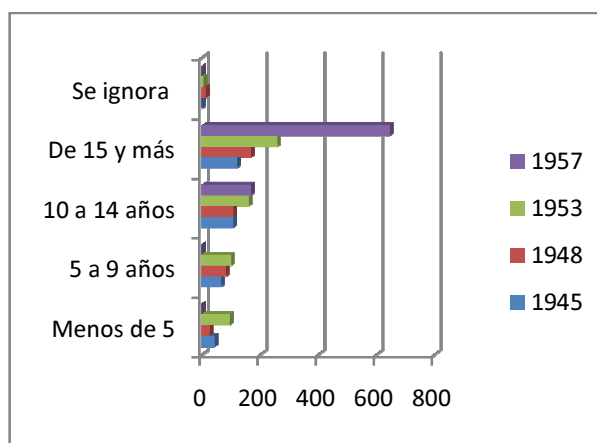
Gráfico 4. Rango de edades de las maestras y maestros del distrito.



Fuente: DANE, Anuario Municipal de estadística de Bogotá, 1945, 1948, 1953 y 1959.

Paralelamente, se presenta una constante interesante, durante todo el periodo las maestras y maestros que llevaron ejerciendo la enseñanza desde más de 15 años, son los más representativos, oscilando entre el 36% y el 47% de maestras y maestros, como se ve en la siguiente gráfica:

Gráfica 5. Años de servicio en el magisterio



Fuente: DANE, Anuario Municipal de estadística de Bogotá, 1945, 1948, 1953 y 1959.

Con lo anterior se infiere que además de las dificultades salariales que presentaron las maestras y maestros durante el periodo de estudio, se presentó un elemento fundamental

que pudo incidir en la formación del sindicato: el ascenso en las categorías propuestas por el escalafón no fueron un estímulo, pues, es bastante probable que la mayoría de los maestros bogotanos pertenecieron a la primera categoría (la más alta) del escalafón y no tuvieron por esa vía posibilidades de ascenso salarial, acentuando el descontento de las maestras y maestros de la ciudad, especialmente de aquellos jóvenes titulados que, pertenecientes a las primeras categorías del escalafón, buscaron el reconocimiento de su saber a través de la dimensión social encontrando en el sindicato una alternativa para la obtención de mejores condiciones en el ejercicio de la enseñanza.

Cuadro 11. Maestras y Maestros del distrito 1945-1957

ESCUELA PRIMARIA																						
AÑO	MAESTROS			ESTUDIO		GRUPO DE EDADES							ESTADO CIVIL				AÑOS DE MAGISTERIO					
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	GRADO	SIN GRADO	Menos de 20 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 a 34 años	35 a 39 años	40 y más años	Se ignora	Soltero	Casado	Viudo	Religioso	Se ignora	Menos de 5 años	5 a 9 años	10 a 14 años	De 15 y más años	Se ignora
1945	278	54	332	276	56	5	31	59	81	63	93	.	148	153	20	11		42	65	106	119	.
1948	347	48	395	284	111	4	41	71	74	84	113	8	168	192	16	11	8	26	82	106	167	4
1953	539	79	618	460	158	8	89	98	119	117	180	7	244	320	23	31	—	93	100	160	58	7
1957 ¹	1137	231	1368	1119	249	75	535		376		382	--	573	700	52	43	--	324	232	168	644	--

Fuente: Anuario estadístico de Bogotá 1945, 1948, 1953, 1957

3.3.1.2 Condiciones laborales: Retratos de maestros, algunas lecciones sobre la Violencia

Acercarse a la historia de las maestras y maestros durante los años cincuenta, pudo ser una idea “quijotesca”, fueron múltiples las puertas a las que llamé y me recibieron con un no, o con silencios estremecedores. Pero esos silencios tienen su propia voz, hablan del carácter y espíritu de los años que son objeto de estudio aquí. Mauricio Archila plantea que

el desmoronamiento de las libertades políticas durante el periodo de la Violencia, “arrastró con las posibilidades de protesta social” y por ende disminuyó su visibilidad²³⁵. Rescaté aquí los susurros del silencio, pues, como este autor afirma, los sectores populares estuvieron “convertidos sí, más no callados”.

En este apartado me permito retomar un elemento fundamental de esta investigación. Primero, regreso al punto de partida del camino, vuelvo a la idea primaria de indagación, intento hacer retratos, aunque fragmentarios –por las particularidades de las fuentes-, de la relación que se entabló entre la Violencia y el oficio de enseñanza de las maestras y maestros en este periodo.

El periodo conocido como la Violencia, objeto de una gran producción académica, ha sido interpretado desde miradas de larga duración, a partir de estudios nacionales y locales, a través de los actores que participaron en el ejercicio sistemático de violencia que caracteriza los años transcurridos entre 1946 y 1957²³⁶. Igualmente este periodo genera interrogantes alrededor de actores que no participan directamente en los enfrentamientos entre bandoleros, pájaros o chulavitas, como los protagonistas de las protestas sociales y la infancia²³⁷. En el campo de la educación se encuentran dos trabajos que retoman dicho

²³⁵ Mauricio Archila, *Protestas Sociales en Colombia. 1946 – 1958*, disponible en web: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/105/index.php?id=105> Consultado: 13 de octubre de 2012.

²³⁶ Algunos estudios locales sobre la Violencia: Javier Guerrero Barón, *Los años del olvido, Boyacá y los orígenes de la violencia*. (Tunja: UPTC, Segunda Edición, 2007). Gonzalo Sánchez y Donny Meertens, *Bandoleros, gamonales y campesinos: el caso de la violencia en Colombia*. (Bogotá, el Ancora editores, 1983) Mery Roldan, *A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, 1946 – 1953*, (Colombia: ICAHN, 2003). Algunos estudios nacionales sobre la Violencia: Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna, *La violencia en Colombia, estudio de un proceso*. (Bogotá: Carlos Valencia editores. Volumen I y II, 1980); Paul Oquist, *Violencia, Conflicto y política en Colombia* (Bogotá: Instituto de estudios colombianos, 1978). Gonzalo Sánchez, *Guerra y política en la sociedad colombiana*, (Bogotá: el Ancora Editores, 1991) y Marco Palacios, *Entre legitimidad y Violencia, Colombia 1875 – 1994* (Bogotá: grupo editorial norma, 2003).

Uno de los estudios más representativos sobre la Violencia como un proceso de larga duración puede encontrarse en: Malcolm Deas, “Algunos interrogantes sobre la relación guerras civiles y violencia” En, *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. (Medellín: La Carreta histórica, 2009) 81 – 86.

Para los estudios sobre actores que hicieron uso del ejercicio de la Violencia puede verse: Alfredo Molano, “El Chimbilá” En, *Los años del tropel, crónicas de la Violencia*, (Bogotá: El Ancora editores, 2006).

²³⁷ Mauricio Archila, *Protestas Sociales en Colombia. 1946 – 1958*, En *Historia Crítica*, No. 11 (Bogotá: Universidad de los Andes, 1995). Disponible en web: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/105/index.php?id=105> Consultado: 13 de octubre de 2012. Y Oviedo Hernández, Álvarez. *Sindicalismo colombiano. Iglesia e ideario católico 1945 – 1957*. (Quito: Universidad Simón Bolívar, corporación nacional, 2009).

periodo, el análisis estructural de Aline Helg y el trabajo sobre la legislación educativa de Alfredo Molano y Cesar Vera²³⁸.

La dificultad presente a la hora de localizar fuentes orales y escritas sobre los maestros durante el periodo en mención -idea original de esta tesis-, permitió reconstruir algunas imágenes fragmentarias sobre la relación entre las maestras y maestros y la Violencia. De este modo, el impacto de la violencia en el oficio del maestro se expresa de varias maneras, unas directas, por el impacto en las historia de vida de los y las maestras en relación con las confrontaciones bipartidistas, o de modo indirecto, debido a la inestabilidad de sus condiciones laborales -el despido de sus cargos- por razones partidistas y las situaciones a las que fueron sometidos debido a la verticalidad que caracterizó las relaciones en el ramo educativo.

La relación que se entabló entre educación y Violencia bajo el periodo conservador, le devolvió a la Iglesia católica el control sobre las instituciones formadoras de maestros. De este modo, se busco revitalizar el proyecto moral promovido desde el S. XIX por la Iglesia y auspiciado en algunas ocasiones por el partido conservador.. Esto implicó la fundación de Normales dirigidas por religiosos, el predominio de una educación confesional en las facultades de educación del Estado y el derrumbe del proyecto liberal de la Escuela Normal Superior²³⁹. En sus palabras, Víctor Cristancho, uno de los maestros fundadores de la ADE, recuerda cómo su formación normalista se caracterizó por un predominio de lo confesional y la exclusión de las aulas de la Normal de Tunja de ideologías contrarias a la Iglesia, esto pudo marcar su carrera como maestro, al encontrarse en sus palabras la permanencias de ideas de que el maestro forma con el ejemplo²⁴⁰.

Situaciones como estas explicarían que el centro del ataque de los pobladores bogotanos que se tomaron las calles de la ciudad el 9 de Abril, fueron aquellas instituciones relacionadas con el poder de la Iglesia y del partido conservador, lo cual incluyó instituciones educativas como el Colegio de la Salle y la facultad femenina de la

²³⁸ Aline Helg, *La educación Colombia 1918-1957*, 195-187 y Alfredo Molano y César Vera, *Evolución de la política educativa durante el siglo XX, 1900 – 1958*, 120-180.

²³⁹ Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *El caso de la Escuela Normal Superior*, 107

²⁴⁰ Entrevista con Víctor Cristancho.

Universidad Javeriana. Este suceso afectó a los maestros urbanos ya sea por la destrucción de escuelas y casas y/o por la pérdida de material bibliográfico.²⁴¹

La destrucción del edificio donde funcionó la Facultad femenina de la Javeriana, generó una dinámica importante al interior de dicha institución; a través de la solución que se dio a la crisis de la Universidad jesuita, se visibilizan los modos en que se entendió la dimensión de saber y social del sujeto maestro.

Una de las acciones que implementó el rector Félix Restrepo, fue la solicitud a los maestros de fiar una parte de la totalidad de su salario, petición que puede ser entendida como un acto de desesperación ante la crisis, o asociarse con la idea católica de sacrificio y entrega que inviste al oficio del maestro. El padre Félix recibió respuestas de apoyo por parte de algunos maestros, pero también otras negativas como la respuesta del maestro de economía Enrique Ancizar quien presentó su renuncia, alegando que durante el Bogotazo, sus bienes, su biblioteca y estudios sobre economía colombiana fueron presa del incendio, ante lo cual, debió dedicarse a recuperar los bienes familiares²⁴². Cabe solamente preguntar, si esto pasaba con un profesor universitario, tras el Bogotazo ¿cuántos maestros rasos debieron renunciar al magisterio para sobrevivir?

En la línea experiencial, el modo en que se ejerció la Violencia en el país influyó en la historia de vida de algunos maestros que llegaron a Bogotá, provenientes de otras regiones del país. Así, maestros sindicalistas como Adalberto Carvajal y maestros en ejercicio como Ligia Sánchez, encuentran en la Violencia la razón de su opción por la enseñanza. El primero presencié durante su adolescencia la muerte de sus familiares, llevándolo a reflexionar sobre la importancia de la educación en la formación de las futuras generaciones²⁴³. La segunda, presencié durante su niñez el bandolerismo en San Juan de Río seco, con la zozobra que generó la figura de Sangre Negra, sus presiones sobre la población y el abigeato. En su memoria se inscribió con letra firme el nombre de la maestra “Silvia” desplazada durante el periodo de la Violencia, quien con el tiempo en su práctica

²⁴¹ Herbert Braun, “Los mundos del 9 de Abril, o la historia vista desde la culata”, En *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, Gonzalo Sánchez y Ricardo Peñaranda Comp., (Medellín: La carreta editores, 2009), 199-228.

²⁴² Archivo Javeriano, fondo segunda época República, correspondencia de rectores, Félix Restrepo, folios 198 y 236 v.

²⁴³ Entrevista con Adalberto Carvajal, 2013.

pedagógica incorporó las canciones populares colombianas que expresaron los fraudes electorales, el desplazamiento, el distanciamiento del bipartidismo y las distinciones de clase. Así, todos los días antes de iniciar las clases, las estudiantes no rezaba el rosario sino que cantaban canciones como, *¿A quién engañas abuelo?*, escrita precisamente por el músico y docente, Arnulfo Briceño²⁴⁴:

“A quien engañas abuelo, yo sé que tú estás llorando,
Ende que taita y que mama, arriba tán descansando
Nunca me dijiste cómo, tampoco me has dicho cuando
Pero en el cerro hay dos cruces que te lo están recordando (Bis)
Bajó la cabeza el viejo y acariciando al muchacho
Dice, tienes razón hijo, el odio todo ha cambiado
Los piones se fueron lejos, el surco está abandonado
A mí ya me faltan fuerzas, me pesa tanto el arado
Y tú eres tan solo un niño
Pa’ sacar arriba el rancho
Me dice Chucho el arriero, el que vive en los cañales
Que a unos los matan por godos, a otros por liberales
Pero eso qué importa abuelo, entonces que es lo que vale
Mis taitas eran tan buenos, a naides le hicieron males
Solo una cosa compriendo que ante Dios somos iguales (Bis)
Aparecen en elecciones unos que llaman caudillos
Que andan prometiendo escuelas y puentes donde no hay ríos
Y al alma del campesino llega el color partidiso
Entonces aprende a odiar hasta quien fue su buen vecino

²⁴⁴ Conversaciones con Ligia Sánchez, maestra de ciencias sociales, ha ejercido en el distrito desde los años ochenta. Arnulfo Briceño, (1938-1989) cantautor colombiano, reconocido por su aporte al folklor colombiano con composiciones como: *¿A quién engañas abuelo?*, *Ay mi llanura*, *Un hombre* y *Adiós a mi llano*. Estudia en la Universidad Pedagógica Nacional, aunque parece que no ejerce. Ana María Romano y otros autores, *Arnulfo Briceño, compositor colombiano*, disponible en web: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/musica/blaaudio/compo/briceno/indice.htm> [Consultado el 20 de Julio de 2013).

Todo por esos malditos politiqueros de oficio (bis)

Ahora te comprendo abuelo, por Dios no sigas llorando.²⁴⁵

Estas canciones acompañaron la práctica pedagógica de la maestra Ligia durante los treinta años de ejercicio de la enseñanza. De su niñez y de la maestra Silvia, afirma nuestra maestra, se llevó una idea de la necesidad de formación ética en las y los jóvenes para producir transformaciones sociales, pues, con su maestra aprendió desde muy temprana edad, que este mundo está dividido en dos sectores, liberal y conservador; con los años Ligia traspuso esa definición y entendió que el mundo está dividido en dos sectores, los que trabajan y los que explotan²⁴⁶. Estas distancias y encuentros entre la maestra y la estudiante, hablan de las movilizaciones ideológicas que se dieron en el magisterio colombiano desde finales de los años cincuenta y, que se consolidaron con las generaciones que fueron formadas por aquellas maestras y maestros que vivieron la Violencia.

Las condiciones laborales de los maestros y maestras, fueron atravesadas por la disputa bipartidista en el sentido en que los conservadores iniciaron un proceso de conservadurización de los cargos públicos²⁴⁷. Este proceso no fue ajeno al sujeto–maestro. Desde los centros de formación de maestros y universidades hasta las zonas rurales, se despidió masivamente a aquellos maestros que parecieron amenazar a los gobiernos

²⁴⁵ Briceño, Arnulfo, *¿A quién engañas abuelo?*, Disponible en web: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1864363>

²⁴⁶ Conversaciones con Ligia Sánchez. Se ha desempeñado como maestra de ciencias sociales en el distrito desde los años ochenta. Para otras zonas del país, como el Meta, el Cauca y Antioquia, encontramos otros testimonios. En las reflexiones realizadas por la Maestra de primaria Rosario Castro, quien en 1954 vive la violencia interpartidista en el municipio Boca de monte (granada), Meta, afirma que su experiencia pedagógica en un contexto de violencia reafirma en ella la necesidad de formar en valores, especialmente los que tienen que ver con el respeto a la autoridad. *Entrevista personal con Rosario Castro, Abril de 2012*. En la correspondencia entre la maestra Argemira Parra y el inspector y jesuita David González, se señala la expulsión del cargo de maestra como resultado de pugnas de carácter partidista y la persecución de los poderes locales hacia ella. Argemira Parra Velasco, *Correspondencia entre la señora Argemira Parra y el inspector Belálcazar*, Cauca, 1950 folios 1v. 3 v. (Ubicación: Luis Ángel Arango. Manuscritos y raros. MSS2276 372.9861). Ver documento completo en anexo. Para el caso de Antioquia se encuentra el libro de Esther Gónima, *Una maestra, una vida, un destino*, (Medellín: Italtorino, 1969). En este, la autora da cuenta del proceso de conservadurización del gobierno departamental y la persecución generada por éste hacia los maestros liberales, la cual se concreta en despidos, traslados a zonas de conflicto y la fragmentación del magisterio en liberales y conservadores generando un ambiente de desconfianza.

²⁴⁷ Para ver un ejemplo de los procesos de desplazamiento de los funcionarios liberales por funcionarios conservadores, y el ascenso de nuevos grupos sociales durante los primeros años de la Violencia, se puede observar el trabajo de Mery Roldan, *A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, 1946 – 1953*, (Colombia: ICAHN, 2003).

conservadores²⁴⁸, según Aline Helg, la purga promovida por los conservadores afectó más a los hombres que a las mujeres, quienes “buscaron un empleo en la enseñanza privada o en otra actividad”²⁴⁹.

Los despidos en el ramo educativo por causas de filiación política también se presentó durante el periodo liberal, precisamente el siguiente retrato proveniente de la tinta literaria expresa la línea tenue de la estabilidad laboral de los maestros.. Este retrato es el de un intelectual “caído” conducido por la incompreensión de ser el *Maestro de escuela*. Luego de varios años de servicio como maestro de escuela, fue despedido por los gobiernos liberales, y aunque era anticlerical, su inscripción política fue la conservadora. También en los años treinta el maestro estuvo atrapado en las redes clientelares y bipartidistas:

“Lo peor es que los inspectores quieren prescindir de mí, ahora; me tienen por conservador. Ayer fui a ver si los encontraba en el café de la esquina de la gobernación para ofrecerles aguardiente”²⁵⁰

“En este país –dijo él- no quieren sino maestros, que sean del partido; no ascienden sino a los que beben aguardiente con los inspectores de educación. José Vicente tuvo que gastar ochenta pesos en aguardiente de caña para ellos, para que desistieran de mandarle a Helicondia...”²⁵¹

Los liberales también despidieron maestros, recuérdese que en el capítulo sobre el escalafón se señala cómo los conservadores atacaron la idea del examen, al considerarla como una acción liberal para eliminar del magisterio a aquellos maestros formados durante la Hegemonía conservadora.

Sin embargo, parece ser característico de los años de la Violencia, el uso desmedido del poder por parte de los inspectores de educación, siendo las maestras quienes debieron enfrentar esas desmedidas. Esto se expresó en el uso que hicieron algunos inspectores de un

²⁴⁸ Aline Helg, “La educación en Colombia. 1946 – 1957”, En *Nueva Historia de Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer vida diaria*, Dir. Álvaro Tirado Mejía, (Bogotá: planeta Colombiana Editorial, 1989), 114 y 115.

²⁴⁹ Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957*, 254.

²⁵⁰ Fernando González, *El maestro de Escuela*, (Bogotá: A. B. C., 1941), 65.

²⁵¹ Fernando González, *El maestro de Escuela*, 41.

derecho de pernada sobre las maestras jóvenes²⁵² o como lo afirma Aline Helg “Las mujeres sufrieron sobre todo el clima de la Violencia que borró entre los inspectores todo escrúpulo moral; las maestras perdieron con frecuencia su reputación pero raras veces su cargo.”²⁵³

Las maneras en que algunas maestras y maestros vivieron la Violencia, expuestas en este apartado, dan indicios de algunos aspectos sobre las dimensiones del sujeto-maestro. Sin pretender generalizaciones, podemos decir que del proceso de recatolización, de la formación pedagógica de las maestras y maestros iniciada en los gobiernos conservadores, caracterizado por centrar algunas de sus preocupaciones pedagógicas en la “formación moral” y no tanto en la instrucción (enseñanza de conocimientos científicos), se pasó a una manera distinta de entender lo formativo, el nuevo énfasis que empezó a desplegarse no se dirigió a la conservación del orden social sino que se definió alrededor de la idea de contribuir a la construcción de transformaciones sociales.

En ese marco de descontento conjeturado en la presente investigación (baja remuneración, poca estabilidad laboral, poco reconocimiento social y político, acoso laboral), los espacios de politización que se desarrollaron alrededor del escalafón, la pedagogía y la cultura se generó la Asociación Distrital de Educadores, asuntó que se desarrolla en el epílogo.

²⁵² Entrevista Víctor Cristancho.

²⁵³ Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957*, 254.

EPILOGO

La configuración de la ADE a mediados del siglo XX, centralizó procesos de resistencia y dio un carácter unificado –aunque con matices- a la acción de los maestros y maestras bogotanos, lo cual permitió que este lograra disputar, con mayor claridad, aspectos importantes dentro del Campo Educativo.

Este sindicato inició con un carácter confesional y bipartidista. Lo anterior no indica de modo necesario la falta de una conciencia de clase, más bien expresa cómo el proceso de conformación del sindicato se desarrolló en el marco de las iniciativas estatales y eclesiales, de acuerdo, al proceso de encauzamiento y dirección mencionado por el profesor Oviedo. Así mismo, es importante destacar un elemento brindado por el profesor Mauricio Archila para entender las movilizaciones obreras y, que puede servir para darle un lugar justo a la movilización de las maestras y maestros durante los años cuarenta y cincuenta: “convertidos sí, pero no callados”²⁵⁴.

Las reuniones realizadas durante 1956 en las cafeterías de la calle 11, alrededor de la plaza de Bolívar, fueron la forma de asociación del sindicato. Estas discusiones permitieron unificar unas miradas específicas sobre la educación y el papel del maestro en los procesos de definición de este ámbito; a partir de éstas el sujeto–maestro tomó para sí el polo de tensión de las luchas reivindicativas, reclamando un lugar de participación en la definición de la política educativa, mejorar sus condiciones laborales y salariales y reivindicar su saber pedagógico:

²⁵⁴ Mauricio Archila, *Protestas Sociales en Colombia. 1946 – 1958*, En *Historia Crítica*, No. 11 (Bogotá: Universidad de los Andes, 1995). Disponible en web: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/105/index.php?id=105> (Consultado el 13 de octubre de 2012).

“...Sentíamos orgullo iluso de clase media del título de maestro y comentábamos estas situaciones y la nula participación como educadores en las reglamentaciones y destinos educativos y la aspiración de relieves la dignidad personal y pedagógica.”²⁵⁵

Así se inició la organización de un dispositivo que permitió al maestro llevar a cabo una serie de luchas a través de pliegos de peticiones, periódicos, congresos y huelgas, que a corto y mediano plazo, aportaron nuevas formas de entender y significar la dimensión social, pública y de saber del sujeto-maestro.

La organización de la ADE, fue promovida por docentes normalistas y jóvenes provenientes tanto de Bogotá como de otras zonas del país. Es decir, el sindicato de maestros de Bogotá, fue configurado en medio de un relevo generacional que permitió, en los años siguientes a su reconocimiento jurídico, una ruptura con la Iglesia y el bipartidismo. El hecho de que fuesen maestros graduados quienes promovieron el sindicato, es un indicativo de las aspiraciones de ascenso social del maestro, de su desligamiento en términos económicos y sociales de la clase obrera para reclamar su espacio en la clase media bogotana, igualmente, señala un elemento fundamental, estos maestros normalistas entendieron el sindicato como una posibilidad para incidir en la política educativa, entendieron que eran ellos quienes desde su ser y saber de maestros podían participar en la definición de los destinos educativos²⁵⁶. Además, la llegada a Bogotá de maestros provenientes de otras regiones implicó la confluencia en la ciudad de las problemáticas del maestro colombiano, tanto del maestro urbano como del maestro rural.

Este sindicato no solo se centró en reivindicaciones de tipo salarial sino que recuperó para las maestras y maestros la defensa de la educación popular, siendo su “bandera de lucha la defensa de la Escuela, el niño y el educador colocando en un amplio plano sus luchas”²⁵⁷. La amplitud de sus luchas se evidenció en la inclusión de pliegos de peticiones

²⁵⁵ Víctor Cristancho. “Fecode Cumpleaños histórico” documento mimeografiado.

²⁵⁶ En 1946 el Ministro de educación Germán Arciniegas, plantea que “hay sobre todo ciertos departamentos como el de Nariño en donde aún se pagan maestros a sueldo de peones” Memoria ministro 1946. Se encuentra en esta afirmación la distinción entre el trabajo del maestro y el obrero, de ahí, la necesidad que expresa el ministro de que el reconocimiento salarial de los maestros, supere al de los peones.

²⁵⁷ Hernando Hurtado, “Las luchas del Magisterio de Bogotá y sus Enseñanzas”, *Documentos Políticos*, N° 28 (1962): 28.

de reivindicaciones que son desde la “instrucción gratuita por parte del Estado”, “la formación física y cultural del niño”, la adecuación de locales de acuerdo a los postulados de la pedagogía y servicios para los niños como restaurantes, útiles y textos²⁵⁸.

El carácter confesional del sindicato, se evidenció en dos aspectos: Primero, este se afilió a la UTC (Unión de Trabajadores Colombianos), central obrera ligada a la influencia de la Iglesia católica. Segundo, desde sus inicios, estuvo acompañada del asesor espiritual, el padre Roberto Mora, quien según Víctor Cristancho influyó altamente en los dirigentes de la ADE. De este modo, la estrategia de la Iglesia católica de control sobre las dimensiones del sujeto-maestro en ejercicio, a través de los sindicatos de maestros pareció ser exitosa. Así por medio de Conaced promovió, coordinó y utilizó a su favor la Unión Nacional de profesores y maestros católicos y buscó influir en la ADE, intentando ejercer control sobre las maestras y maestros estatales. La Iglesia luchó por el control del maestro en el sector público y privado, retomando para sí, lo que ella consideró como su derecho a decidir sobre el campo educativo.

Estos jóvenes normalistas, fueron formados bajo las banderas de la “regeneración espiritual de la nación” proclamadas por el gobierno conservador. La formación confesional que recibieron, se vio confrontada por sus aspiraciones de ascenso social, la idea de profesionalización del maestro, las condiciones paupérrimas en que se encontraron las escuelas y la persecución que se generó en torno a maestros contrarios a la religión católica:

“Yo tuve en el escalafón una sentencia en contra, por mi participación en la huelga de 1962, porque el cura que estaba en la junta de escalafón se impuso al representante de los maestros, eran 3 los delegados de la Junta, el maestro presentó una ponencia a favor mío, el cura presento otra en contra, pues, ganó la del cura, entonces perdí 4 años desde esa huelga y no gane nada. Logre echar atrás eso en el Concejo de Estado, como ya tenía mis conocimientos en derecho.”²⁵⁹:

Estas confrontaciones dieron pie a un distanciamiento ideológico entre los líderes sindicales y la Iglesia, profundizándose años más tarde, con la influencia de la teología de la liberación, la figura en Colombia del cura Camilo Torres durante los años sesenta y

²⁵⁸ Hernando Hurtado, “Las luchas del Magisterio de Bogotá y sus Enseñanzas”, 29.

²⁵⁹ Entrevista Víctor Cristancho.

setenta y el auge del comunismo en América Latina, representado por la Revolución Cubana²⁶⁰.

En cuanto al carácter bipartidista, la ADE, reunió entre sus líderes y bases a maestras y maestros provenientes tanto del partido liberal como del partido conservador. Esto llevó en 1958 a una división en dos sectores, la Sociedad de Instructores de Bogotá de filiación conservadora, liderada por Adalberto Carvajal y Augusto Romero Díaz, y la ADE, integrada por liberales rasos de izquierda y liderada por Mario Farfán y Helí Rojas Amaya.

Las pugnas partidistas que caracterizaron los primeros años de la ADE, se expresaron también en desacuerdos alrededor de los medios de divulgación del sindicato como el uso de la radio; esta fragmentación, se resumió en una serie de renunciaciones y persecuciones al interior de este organismo. Igualmente, permitió el fortalecimiento del ala liberal e izquierdista en la ADE, la cual encontró en la Revolución Cubana el impulso que llevó al avance de la izquierda sobre el control del sindicato.

Este sindicato, obedeció no solo a las condiciones salariales y al estado en que se encontraban las escuelas en las que debía ejercer los maestros. En sus primeros años, la preocupación por la incidencia del maestro en la definición de la enseñanza y los rumbos de la educación y la cultura, fueron elementos.

Fueron múltiples los roles que la Iglesia y el Estado le asignaron al maestro: ser el problema nacional, ser el difusor de la cultura, ser el amigo, el guía, el psicólogo y el ejemplo a seguir de los estudiantes, estar siempre alegre, formar el sentimiento de patria, entre otros. Algunas maestras comprendieron desde estos lugares su dimensión pública:

“Pero otros, menos ambiciosos o más apasionados por el oficio, estiman que la experiencia valía su precio elevado a causa de su dimensión humana y aún patriótica. Esta actitud es en particular común a las mujeres, quienes consideran que gracias a su compromiso profesional han participado en el desarrollo de la nación.”²⁶¹

²⁶⁰ Entrevista a Adalberto Carvajal y Víctor Cristancho.

²⁶¹ Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, 299.

Con la reconfiguración del panorama político a fines de los años cincuenta en Colombia y América Latina, y la emergencia de sindicatos de maestros cuyas relaciones con el Estado y la Iglesia son ambiguas, se inició el proceso de separación entre las concepciones que subordinaron la dimensión pública del sujeto-maestro al poder de la Iglesia y del Estado y las maestras y maestros que buscaron no sólo mejores condiciones laborales sino participar en la definición de la política educativa.

Para esto, las maestras y los maestros recuperaron y radicalizaron el lugar público que les asignó el gobierno liberal como promotores de la cultura y líderes intelectuales. Los maestros reclamaron para sí, un lugar importante en la transformación de las condiciones culturales, sociales y políticas del país, las cuales asemejaron al “feudalismo”. El maestro situó su lugar de combate y diálogo pedagógico con el Estado en la relación educación-pedagogía y cultura:

“Habíamos comprendido, *a la luz de las prácticas y teorías de la enseñanza en el mundo*, que nuestra educación apenas si se hallaba dentro de los marcos feudalistas anteriores al renacimiento humanista y la revolución industrial. *Hace cuatro años empezamos nuestra lucha callada y tesonera contra esas formas extemporáneas de la cultura.* (...) algo también de nuestros esfuerzos ha llegado a las administraciones, las que desde entonces han tenido que incorporar, a su pesar muchas veces, la representación y las experiencias de los educadores rastos o auténticos en la dirección de la cultura.”²⁶²

Ante su papel como constructor de un sentimiento patriótico y democrático en los jóvenes, planteó la necesidad de “una conciencia de protesta y rebeldía” y se marcó un giro hacia la izquierda que conllevó a la definición de su acción en el marco de la lucha de clases. Este giro se inicia en 1959 con el predominio de sindicalistas de izquierda y liberales en la dirección del Comité de huelga, como Helí Rojas²⁶³.

Así de una dimensión pública del maestro que exigió el respaldo pleno de éste a las iniciativas del gobierno de turno, las maestras y maestros derivaron en la convicción de ser un elemento de avanzada en la sociedad, siendo el ejercicio de la enseñanza y la lucha espacios propicios para agenciar cambios:

²⁶² ADE. Información sindical y educativa. Bogotá (Noviembre 1961): 1.

²⁶³ Víctor Cristancho, “Luchas del magisterio”, en, *Proceso educativo colombiano*, 4.

“Se debe atender a la labor central y fundamental de educar, despertar la conciencia de clase, como vanguardia de la sociedad y como depositario del futuro de nuestro país.”²⁶⁴

Esta publicación, cuya circulación seguramente alcanzó a los 1100 afiliados de la Asociación Distrital de Educadores, se elaboró en condiciones de precariedad, siendo asignado como presupuesto 600.00 pesos mensuales²⁶⁵. Igualmente, este “pasquín”, al ser un informe a los afiliados, es escrito por aquellos maestros que lideraron la organización del sindicato. Puede considerarse como una irrupción que da cuenta de la manera en que estos maestros empezaron a configurar la imagen que se promovió durante los años ochenta del maestro como “trabajador de la cultura” e “intelectual”, este último, en la medida en que, fueron las maestras y maestros quienes se organizaron, escribieron y publicaron sus sentires y análisis sobre la educación. También se encuentran revistas, como ADELANTE, EDUCADORES COLOMBIANOS, y el programa radial semanal emitido por la emisora 1020²⁶⁶.

El sindicato de la ADE junto con los maestros de Cundinamarca y del Valle, se articularon alrededor de la Federación Nacional de Educadores (FECODE), así se marcaron dos aspectos fundamentales. La FECODE se desarrolló como un intento de independencia de los maestros y maestras frente a las influencias partidistas, las centrales obreras, y relaciones patronales con el Estado y la Iglesia²⁶⁷ una separación de la concepción del maestro como Apóstol, expresando dicha ruptura en el lema de la huelga de 1960 “los maestros no son Apóstoles, sino explotados”²⁶⁸, según Aline Helg, la aparición de la Federación fue un costo político caro para la Iglesia y el Estado quienes perdieron su papel de control ideológico sobre el maestro²⁶⁹. Las huelgas de los años sesenta y setenta, lograron redefinir a favor de las maestras y maestros una condición específica, su estabilidad.

²⁶⁴ ADE. Información sindical y educativa, 3.

²⁶⁵ Esta suma se distribuye entre las distintas publicaciones (revistas, boletines y comunicaciones) además, equivale al salario mensual de un maestro de cuarta categoría. Se debe subrayar que el sueldo de los maestros está por debajo del coste de vida de la clase media. DANE, *Anuario de estadística de Bogotá*, 1957.

²⁶⁶ Víctor Cristancho, “Estatuto docente” en *Proceso educativo y docente en Colombia*, 2.

²⁶⁷ Entrevista Adalberto Carvajal, Víctor Cristancho “Luchas del magisterio”, en, *Proceso educativo colombiano*, 3.

²⁶⁸ Laureano Coral, *Historia del movimiento sindical*, 74.

²⁶⁹ Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, 300.

En el marco de este proceso, en las décadas posteriores, el maestro fue identificando su dimensión pública como dirigente intelectual y participe de las luchas políticas del país al entender sus luchas como las luchas del pueblo colombiano:

“El estatuto docente se enmarca así dentro de una situación histórica en que el Estado ya no ofrece libertades a los pobres y sumisos apóstoles de la enseñanza sino cárceles, represión y decretos que acaban con sus garantías profesionales e individuales. Un gran sector del magisterio ha comprendido la farsa de la democracia burguesa por lo tanto sus luchas no son gremiales sino políticas, en la medida en que responde a los intereses de un pueblo y de su nación, en la medida en que entiende que sus derechos y libertades no los va a conseguir aisladamente en la medida en que tiene que afrontar la misma represión y despojo de sus hermanos de clase.”²⁷⁰

Por lo anterior, para el presente análisis, se plantea una distancia de las ideas que atribuyen, al Movimiento Pedagógico, “la ruptura del imaginario del maestro no solo como trabajador al servicio del Estado, sino también como un sujeto de saber con una gran responsabilidad y protagonismo en el desarrollo de la educación y la cultura en la sociedad en que interactúa.”²⁷¹

En los años cincuenta, las tres dimensiones del sujeto–maestro se articularon alrededor del sindicato, por tanto, este mecanismo contribuyó a que las luchas dispersas se articularan y se logrará una dirección autónoma por parte de las maestras y los maestros. Se plantea aquí, que la organización de la ADE y su actuación en los primeros años, se basó en un elemento distintivo, la alta estima que le asignaron sus dirigentes de ser los sujetos de la enseñanza, por ende, fueron los normalistas quienes lideraron el proceso de organización. Los maestros y maestras a través del sindicato buscaron reivindicar su saber y las condiciones en que este debía operar; igualmente, apelaron desde el saber pedagógico, el derecho y las teorías marxistas para construir una relación con el Estado basada en la posibilidad de aportar en la definición de la educación y la cultura.

²⁷⁰ Víctor Cristancho, “Luchas del magisterio”, en, *Proceso educativo colombiano*, 11.

²⁷¹ Rosa Helena Rodríguez Valbuena, *El maestro en Colombia. Mitos, avatares y retos*. (Bogotá: Universidad Distrital e IDEP), 66.

Se encuentra, que a finales de los años cincuenta, las maestras y maestros recuperaron para sí elementos provenientes del modo en que se configuraron sus dimensiones a nivel histórico, como la preponderancia de la formación, el lugar que se le asignó como sujeto encargado de difundir la cultura, el ser el salvador de la patria y ser el soldado de Cristo. Las maestras y maestros le asignaron otros lugares desde donde significarlo, siendo estos elementos modos de empoderamiento del sujeto-maestro.

En esta línea, la confluencia en Bogotá de las realidades sociales de las maestras y maestros provenientes de las provincias, el impacto de la violencia en la educación, las aspiraciones del maestro de ascender socialmente por vía de la enseñanza, y la necesidad de articular una base fuerte, dieron preeminencia en los pliegos de peticiones a las cuestiones propias de la dimensión social del sujeto-maestro, sin desatender al niño y a la escuela, es decir, sin desatender la dimensión pública y de saber. El sindicato, luego, es fundamental en el mejoramiento de las condiciones en que los niños y jóvenes de Bogotá aprendían; por ejemplo, como resultado de las negociaciones de 1961 entre la ADE, la Secretaría de educación y el Ministerio, se llegó al siguiente acuerdo que debió beneficiar a las niñas y niños de la ciudad:

“11. Con el fin de regularizar y mejorar el suplemento nutricional en las escuelas del distrito, la Administración, por intermedio del Departamento de Asistencia Social y Protección Infantil, se compromete:

Suministrar a las escuelas del distrito, en donde haga falta, los elementos básicos para la preparación del suplemento nutricional, consistente en leche, panela y café, (...)

La repartición del pan para los escolares se efectuará diaria y directamente de lunes a viernes durante los períodos lectivos y completos.

En las escuelas en donde no haya facilidades para la preparación (...) se proporcionará (...) ya preparado.

Se establecerá en el presente año un comedor piloto en la concentración escolar “Quinta Díaz”, con el fin de extenderlo en los otras siguientes a otras escuelas.”²⁷²

²⁷² ADE. Información sindical y educativa, 8.

Otro elemento que debe destacarse en la lucha del magisterio es lo pedagógico. Estas maestras y maestros buscaron por un lado garantías para continuar con su preparación académica y por otro lado, solicitaron recursos para que las niñas y niños de colegios distritales gozaran de herramientas propias de la pedagogía moderna como son las salidas pedagógicas o las excursiones:

“13. La Secretaría de educación facilitará los transportes necesarios para las excursiones de estudio dentro de la ciudad y las reglamentará dentro y fuera de ella.” Y “21. Los maestros que adelanten estudios universitarios serán asignados en los lugares y jornadas que faciliten su asistencia normal a las escuelas y la continuación de sus estudios.”²⁷³

De este modo, los antecedentes del Movimiento Pedagógico de los años mil novecientos ochenta y noventa, se encuentran en la emergencia del sindicato como mecanismo de subjetivación del sujeto-maestro. A mediados del siglo XX, la inclusión en las luchas de las maestras y maestros de las distintas dimensiones del sujeto-maestro, fortaleció el lugar de éstos como interlocutores estatales, creando otros modos de relación del maestro con el Estado.

Para finales de los años cincuenta e inicios de los años sesenta, existió un descontento generalizado y una rivalidad delineada entre el sindicato de maestros ADE y el Estado. Estos maestros consideraron las reacciones del Estado como “abiertamente antisindicales”. Esta rivalidad se expresó, por parte del Estado, en la implementación de herramientas características de la purga del magisterio durante la Violencia como son la suspensión de maestros y su traslado a zonas rurales con brotes de violencia y en el desconocimiento de un sindicato propio de los maestros, alegando que la relación entre el Estado y el maestro no podía darse en términos sindicales:

“Hay también algunas consultas al Ministerio de trabajo y acusaciones sobre la desatención por parte del gobierno. Es significativa la respuesta de ese Ministerio expedida el 28 de

²⁷³ ADE. Información sindical y educativa, 8.

Mayo de 1958 en la cual expresa que los maestros son empleados públicos sin derecho a huelgas ni a presentar pliegos de peticiones”²⁷⁴

. Por parte del sindicato, se expresó en las denuncias de las acciones estatales, en la desconfianza por el incumplimiento y en la definición del Estado como un opositor a sus aspiraciones²⁷⁵. De este modo, la relación entre el sindicato y el Estado, se fundamentó en la oposición y negociación de intereses. Como se vio, la dimensión pública de los maestros se definió desde aspectos de su saber, es decir, alrededor de la defensa de la educación pública y de su participación en la dirección de la cultura y no al servicio del Estado.

La relativa fuerza que alcanzó el sindicato, fue expresada en la participación que tuvieron en los años sesenta en las discusiones sobre proyectos de Estatuto, que se discutieron en la Comisión cuarta de la Cámara. En la derogatoria del escalafón Pastrana y Durán y en la promulgación de un escalafón en 1979 que ofreció garantías importantes a los maestros. El fortalecimiento de la posición del sujeto–maestro y el establecimiento de una unión fundamental entre las facultades de educación, el sindicato y los maestros y maestras, explican la posibilidad de existencia del Movimiento pedagógico y la preponderancia en éste de la dimensión de saber del sujeto-maestro. Esta dimensión tendrá su momento cumbre, en los años ochenta con el Movimiento Pedagógico, el cual se caracterizó por la superposición de la dimensión de saber sobre la dimensión pública y social.

A modo de conclusión

Al interior del Campo Educativo se desarrollaron durante el siglo XIX una serie de tensiones entre agentes como el Estado, la Iglesia y los partidos políticos. Estas tensiones siguieron alimentándose en la primera mitad del siglo XX para culminar con una definición más o menos coherente de un nuevo polo de tensión encabezado por el sujeto-maestro. Estos polos se disputaron el control de lo educativo, encontrando como objeto de interés y acción al maestro. Dicha visibilización del sujeto-maestro, lo situó en medio de la pugna de los polos de tensión, desde los cuales se formularon tres mecanismos encargados de

²⁷⁴ Víctor Cristancho, “Luchas del magisterio”, en, *Proceso educativo colombiano*, 3.

²⁷⁵ Entrevista con Víctor Cristancho y ADE. Información sindical y educativa, 1.

asegurar tanto el sometimiento del maestro como la formación de sus dimensiones. En el marco de la apropiación de estas “formas de poder” las maestras y maestros encontraron posibilidades para ser, puesto que, la apropiación del poder implica su necesaria transformación, ya sea en sometimiento o en posibilidades de existencia del sujeto.

Con Butler podemos afirmar que la condición de “el sometimiento es el proceso por el cual el sujeto se convierte en garante de su propia resistencia y oposición”²⁷⁶ en la medida que se pone en circulación estrategias y mecanismos de sujeción se gestan procesos de enrarecimiento del poder y de su eventual reconfiguración. Los distintos mecanismos señalaron como la puesta en práctica del poder, generó intersticios que permitieron al maestro alejarse, recuperar o transformar aspectos de sus dimensiones conllevando a que dicha configuración lo posicionara como polo de tensión en el campo educativo.

De este modo alrededor del Escalafón Docente se generaron una serie de intersticios, espacios en que las maestras y maestros redefinieron el poder, primero, en los años treinta las maestras y maestros resistieron al Estado como garante de su saber defendiendo el papel de las Instituciones formadoras de maestros. Segundo, los espacios de participación en las Juntas Nacional y Seccionales, permitieron a los representantes de maestros incidir en decisiones con respecto al ascenso, ingreso y expulsión del escalafón. Tercero, aunque no se conoce la intensidad, el Escalafón fue un baluarte que protegió a algunos maestros liberales de la expulsión y reubicación en zonas rojas durante la Violencia.

La política de la difusión de la cultura entre 1942-1953 y el desarrollo de la pedagogía activa 1946-1953, fijaron al maestro el rol de líder de la comunidad, pusieron en sus manos responsabilidades que iban más allá de la enseñanza de conocimientos, fue entendido como el líder intelectual, como el “arquitecto de la patria”, esta politización del maestro y las responsabilidades que cobijaron su dimensión pública y de saber, conllevó a la apropiación de “la alta dignidad de su labor” ya no como instrumento y portavoz de una política estatal o una política de partido, sino que “la alta dignidad personal y pedagógica” la enfocó en su lucha por participar en la definición de lo educativo.

²⁷⁶ Judith Butler, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*, 25.

El Estado buscó en 1917 y luego en 1934 la creación de una federación de maestros articulada a su política, logró participar en los años cuarenta en ACPES, un sindicato de maestros de secundaria, sin embargo, las condiciones laborales, la concepción de apostolado y el bipartidismo frenaron esta iniciativa. La Iglesia bajo la política defensiva de la acción católica -proveniente de Roma- encontró en el sindicato un espacio para mantener a maestras y maestros bajo su influjo ideológico e influir en espacios decisivos como las Juntas de Escalafón. Estas dos iniciativas legitimaron las actividades sindicales como elementos propios del maestro.

La inestabilidad en las condiciones laborales de los maestros, el clientelismo, los bajos salarios, el poco reconocimiento social de su oficio, las aspiraciones de ascenso social, la concentración en Bogotá de las dificultades de los maestros de provincia vía migración y su nula participación en la definición de las políticas educativas tejieron la red que contribuyó a la articulación de las maestras y maestros bogotanos en un sindicato.

La Asociación Distrital de Educadores, para el caso de Bogotá, participó en una serie de transformaciones y resignificaciones en las dimensiones básicas del sujeto-maestro. En cuanto al saber, la producción de pasquines cuya autoría era de los integrantes de los sindicatos lo separó de aquellas concepciones que entendían el aula como su único espacio de realización intelectual, el maestro también puede escribir. Igualmente la reivindicación del papel de lo pedagógico en la transformación de la cultura, permitió entender la pedagogía como el saber que le habilita discutir y participar en la definición de lo educativo.

En esta medida la dimensión de saber se articuló profundamente con la dimensión pública hasta el punto de ser su sustento. El maestro como líder intelectual, abanderó la defensa de una educación para el pueblo colombiano, capaz de garantizar su desarrollo intelectual y físico, como se ve en la foto 1, la pancarta que antecede la marcha de las maestras dice: “Estamos en huelga de hambre contra el hambre física e intelectual del pueblo colombiano”. El maestro se vio a sí mismo como el defensor del niño y la escuela, asignando para sí, el logro del mejoramiento de locales escolares, los refrigerios, etc.

FOTO 1. MARCHA DE MAESTROS AÑOS SESENTA



Archivo Personal Víctor Cristancho

En términos de su dimensión social, las luchas del sindicato, en alianza con FECODE, generaron una ruptura importante con concepciones que ligaban su oficio al sacrificio y la miseria, de ahí afirmaran “El maestro no es un apóstol, sino un explotado”²⁷⁷. También permitieron a largo plazo una mayor estabilidad, lo cual se logró bajo la redefinición del Escalafón docente en 1979. Las luchas por el Escalafón, iniciadas por este sindicato en la década de los sesenta buscaron definir la dimensión pública del maestro bajo el criterio del estímulo y no de la represión, además, concibió como elemento fundamental de la profesionalización del maestro, impedir la entrada de profesionales con “títulos no docentes”, defendiendo lo pedagógico como elemento sustancial para el ejercicio de la enseñanza²⁷⁸.

Martínez Boom, Noguera y Castro indican que la condición del maestro como sujeto público, le designa una triple opción: “pensar en otro destino, refugiarse en la vocación para sobrellevar las vicisitudes de la enseñanza o interiorizar la ilusión del maestro como

²⁷⁷ Laureano Coral, *Historia del movimiento sindical*, 74.

²⁷⁸ Víctor Cristancho, “estatuto docente” en *Proceso educativo y docente en Colombia*, 2.

intelectual”²⁷⁹ (124) Con la emergencia de los sindicatos se amplían las opciones: esperar los frutos de la lucha organizada e incidir en las políticas educativas.

²⁷⁹ Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro, *Crónica del desarraigo*, 124.

BIBLIOGRAFÍA

Archivos consultados

- Archivo general de la Nación.
- Archivo de Bogotá.
- Archivo Javeriano.
- Archivo Conaced.
- Archivo de la ADE.
- Biblioteca Nacional.
- Biblioteca Luis Ángel Arango.

Entrevista a:

- Dirigente sindical Adalberto Carvajal.
- Dirigente sindical Víctor Cristancho.
- Maestra Rosario Castro.
- Maestra y funcionaria del MEN Beatriz Herrera.

Conversaciones informales

- Dirigente sindical Jorge Laverde.
- Maestra Ligia Sánchez.
- Maestra Martha Cristina Riveros.
- Maestra Yolanda Peña.

Revistas y Periódicos

- *El Tiempo*
- *El siglo*
- *Revista Javeriana* N° 105, 115

- Conaced, *Revista Educación cristiana*, N° 1 al 12, 1947 – 1950.
- *EDUCAR, Órgano de difusión de la Asociación Nacional de Padres de Familia*. N° 8 al 15, 1959 – 1960.
- *Educación Revista de la Escuela Normal Superior*, N° 1, 1948.
- *El mensajero*, tomo LXVII (1950) 540 – 541.
- *Información sindical y educativa*
- *Revista de las Indias*, N° 55, 115
- *Sábado*
- *Revista Bolívar*

Fuentes primarias

Ley 12 1934. *Diario oficial*, 22765.

Ley 37 1935, *Diario oficial*, 23032.

Decretos 503 de 1936, *Diario oficial*, 23167.

Decreto 1602 de 1936. *Diario Oficial*, 23268.

Ley 2 1937. *Diario Oficial*, 23425.

Ley 6 de 1945. *Diario Oficial*, 25790.

Ley 43 de 1945, *Diario Oficial*, 26014.

Ley 97 de 1945. *Diario Oficial*, 26050.

Decreto 1488 de 1946. *Diario Oficial*, 26144.

Ley 64 de 1947. *Diario Oficial*, 26619.

Decreto 1144 de 1947. *Diario Oficial*, 26400.

Decreto 30 de 1948. *Diario Oficial*, 26619.

Decreto 1135 de 1952. *Diario Oficial*, 27931.

Decreto 1278 de 2012, Disponible en web: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf.

ADE, “Proyecto reorgánico: una esperanza de los educadores. En, *Información sindical y educativa*. Año III, número 10, Bogotá, Noviembre (1961).

“Algunos problemas de la educación en Colombia”. (Reportaje a Vicente Castellanos Jefe del departamento de pedagogía). *Educación revista de la Escuela Normal Superior* N°1 (1948): 77-81.

Ancízar Manuel. *Correspondencia del rector Félix Restrepo y Manuel Ancízar*. Archivo Javeriano, fondo segunda época República, correspondencia de rectores, Félix Restrepo, folios 198 y 236 v.

Angarita Cárdenas, Aurelio. “Un ensayo de interpretación de la cultura”. *Educación revista de la Escuela Normal Superior*, N°1, (1948): 70 - 76.

Azula Barrera, Rafael. “Una política educacional”, *Boyacá revista mensual ilustrada*, N° 5 y 6 (1955): 76-77.

Bergmann, Antonio. “El latín y la educación”, *Revista de las Indias*, N° 115. (1950): 1 – 14.

Bermúdez Hernández, Ventura. *Código del Maestro, compilaciones de disposiciones legales, ordenada, concordada e ilustrada con textos jurisprudenciales*. Bogotá: tipografía HISPANIA, 1967.

Bernal Jiménez, Rafael. *La educación he ahí el problema*. Bogotá: prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1949.

Bernal Jiménez, Rafael. "Preparación y estímulo del profesorado", *El Siglo*, [Bogotá], 25 de marzo, 1953, 5.

Betancur, Cayetano. "Lo negativo en el Estado actual de la cultura colombiana". *Revista de las Indias*, N° 4 (1939): 593-606.

Buitrago, Rubén Fray. Informe “Estado de la enseñanza religiosa en Colombia”, Anexo 1, dirigido a Paolo Berteli nuncio del papa, Junio de 1955. Archivo Histórico de Conaced.

Caballero Calderón, Eduardo. “Don Tomás Rueda Vargas”. *Revista de las Indias*, N° 55 (1943): 8-17.

Comité de desarrollo económico. “Educación Pública”. *Revista Universidad de Antioquia*, No 106 – 107, (Marzo – Mayo 1952): 197 – 221.

“Comentarios a los decretos sobre exámenes”, *El Siglo* [Bogotá] 30 de Septiembre, 1936, 2. Conaced. “Asamblea General de la Confederación de Colegios Privados Católicos de 1947”. *Revista Educación Cristiana*, N° 1, (1947): 13-22.

- Conaced. "Cómo formar la personalidad integral del joven cristiano", *Educación cristiana*, N° 3, (1948): 29-36.
- Conaced. "Manual de la Confederación Nacional de Colegios Privados Católicos. Primera Parte". *Educación Cristiana*, N° 11, (1950): 1-14.
- Conaced. "Problemas de la escuela y de la Educación". *Educación cristiana*, N° 2 (1947): 2-7.
- Conaced. "Últimas disposiciones sobre el escalafón." Acta de la sesión de la asamblea nacional de profesores de enseñanza secundaria". *Revista cristiana*, N° 4, 5 y 6 (1948): 15-16.
- Conaced. "La hora radial". *Educación cristiana* N° 9, (1949): 1 y 2.
- Conaced. "Federación Arquidiocesana de Bogotá". *Educación cristiana* N° 7 Y 8, (1948): 21- 22.
- Conaced. "La hora de la educación católica". *Educación cristiana*, N° 9, (1949): 19.
- "Consideraciones sobre un sistema innovador: El banco educativo colombiano". *Economía Colombiana*, Vol. 12, N° 34. (1957): 301-310.
- Cristancho, Víctor."Fecode Cumpleaños histórico" documento mimeografiado.
- "Cultura colombianista". *El siglo* [Bogotá], 29 de enero, 1948, 4.
- Currie, Lauchlin. *Bases de un programa de fomento para Colombia: informe de la misión*. Bogotá: Banco de la República, 1950.
- Cristancho, Víctor. *Fecode Cumpleaños histórico*. Documento mimeografiado.
- Chacón, Jorge SJ. "Sexto congreso interamericano de educación católica celebrado en Santiago de Chile desde el 7 al 16 de Septiembre de 1956". En *revista Javeriana*, N°230, (1956): 273-281.
- Chaves, Luis Alfredo. "Rumbos de pedagogía colombiana". Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Javeriana, 1946.
- DANE. Anuario Municipal de Estadística de Bogotá. Bogotá: editorial contraloría municipal, 1945, 1948, 1953 y 1957.
- "Discurso del presidente de la confederación ante el señor ministro", *Educación cristiana*, N° 9, (1949): 28-31.
- "Encuesta a los intelectuales", *Revista de las Indias*, N° 72, (1944): 439-449.

“El ingenioso hidalgo Don Tomás Rueda Vargas”, En: *El Tiempo*, [Bogotá] 5 de Agosto 1993.

“El problema de la cultura”, *El Tiempo* [Bogotá] 29 de marzo 1954, 4.

“El problema de la educación en Bogotá” *El Tiempo* [Bogotá], Diciembre 1957.

"Enseñanza Bufa". *El Siglo* [Bogotá], enero 12, 1946, 4.

"Escuelas de ensayo" *El Siglo* [Bogotá] sep. 22, 1946, 5.

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: documento mimeografiado, 2011.

“Esta en vigencia el escalafón de los maestros ya”. *El Siglo* [Bogotá] Diciembre 1945.

Fabián, Gilberto. Instrucción y cultura: disposiciones vigentes en Colombia, compilación. 1944-1948. Bogotá: Librería Stella, 1948.

Fernández, Jesús María S. J. “Ideal nacional colombiano”, *Revista Javeriana*, No 105 (Junio 1944): 270- 280.

Finlayson, Clarence. “Expresión de la cultura Americana”. *Revista de las Indias*, N° 73, (1945): 89-99.

Gómez, Laureano. “LOS EFECTOS DE LA REFORMA DE 1953, Estudios del excelentísimo señor doctor Laureano Gómez presidente titular de la República”. Bogotá: Imprenta Nacional, 1953.

Gómez Vergara, Max. “El pensamiento de Goethe en la educación”, *Educación Revista de la Escuela Normal Superior*, N° 1 (1948): 53 – 58.

González, Fernando. *El maestro de escuela*. Bogotá: A. B. C., 1941.

Gónima, Esther. *Una maestra, una vida, un destino*. Medellín: Editorial Italtorino, 1969.

Junta Nacional de Escalafón. “Exposición de motivos del Decreto 1144 de 1947”. En, *Codificación de las disposiciones sobre escalafón nacional del magisterio de enseñanza primaria*. Bogotá: imprenta nacional, 1947.

“La cruzada por la educación”. *El tiempo* [Bogotá], 27 de marzo, 1955, 4.

“La doctrina católica sobre la huelga”. *El mensajero*, tomo LXVII (1950) 540 – 541.

"La enseñanza marxista le quitó sentido apostólico al magisterio colombiano". *El Siglo* [Bogotá] marzo 20, 1950, 5.

“La escuela” *El tiempo*, [Bogotá] 1 de Octubre de 1950, 4.

"La raíz del problema". *El Tiempo* [Bogotá], 21 de marzo, 1952, 4.

"La Universidad Nacional está orientada y dirigida por los más peligrosos comunistas". *El Siglo* [Bogotá] Agosto 11, 1949, 1 y 8.

"Liberalismo y educación". *El Tiempo*, [Bogotá], 3 de Julio de 1946.

Lebret, Louis. *Estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia. Misión Economía y Humanismo*. Bogotá: Aedita Editores, Cromos, 1958.

"Liberalismo y educación". *El Tiempo* [Bogotá], Julio 7, 1946.

Lorduy, Héctor. "La vuelta de los maestros", *Sábado* [Bogotá], 19 de Mayo, 1954, 10.

"Los destructores de la República" *El siglo*, marzo 25 de 1949, 4.

Ministerio de Educación Nacional. *Ballet Nacional 1954*. Bogotá: Imprenta nacional, 1954.

Ministerio de Educación Nacional, *Enseñanza de la historia patria, norma, estímulos, sanciones*. Bogotá: MEN, 1949.

Ministerio de educación. *La obra educativa del gobierno*, Tomo III. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.

MEN, *Memoria del Ministerio de Educación*. Bogotá: Biblioteca Nacional, 1943.

MEN, *Memoria del señor Ministro de Educación*. Bogotá: Biblioteca Nacional, 1946.

MEN, *Memoria del Ministerio de Educación Nacional 1951*. Bogotá: Editorial Equima, 1951.

Ministerio de Educación Nacional. División de Extensión Cultural. *Recital Folklórico Nacional*. Bogotá: Imprenta nacional, 1955, 1951, 1950 y 1949.

Naranjo Villegas, Abel. *Ilustración y Valoración (filosofía de la educación)*. Bogotá: Prensas del Ministerio de educación, biblioteca popular de autores colombianos, 1952.

Nieto Caballero, Agustín. "Educación practica". *El Tiempo* [Bogotá], 26 de mayo de 1953, 4.

Nieto Caballero, Agustín. "El ambiente de la segunda enseñanza" *El Tiempo* [Bogotá], 8 de enero, 1950.

Nieto Caballero, Agustín. "El nuevo Plan de Estudios" *El Tiempo* [Bogotá], 17 de Junio, 1951, 4.

Parra Velasco, Argemira. *Correspondencia entre la señora Argemira Parra y el inspector Belálcazar*. Cauca, 1950, folios 1v. 3 v.

PÍO XI. “Carta encíclica *DIVINI ILLIUS MAGISTRI* sobre la educación cristiana de la juventud”. http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html

“Proyecto de acuerdo presentado en el periodo de 1 de Noviembre 1947 al 31 de Octubre de 1949”. Archivo de Bogotá, sección de consejo de Bogotá.

Revista Javeriana, Volumen VII, Febrero – Junio, (1937), 72.

Rocha, Antonio. “El gobierno y la educación católica”. *Revista de las Indias*, N° 79 (1945): 5-17.

Salinas, Pedro. “Reflexiones sobre la cultura a propósito de la encuesta a los intelectuales” *Revista de las Indias*, N° 76, (1945): 5-18.

“Se expulsaron huelguistas de la escuela Normal Superior”. *El Siglo* [Bogotá], 29 de Julio de 1948, 1.

“Servicios muy deficientes y faltan escuelas en el barrio de las Ferias”. *El Tiempo*, [Bogotá] 7 de Octubre, 1954, 5.

“Sin Escuelas”. *El Tiempo* [Bogotá] 27 de Octubre, 1954, 4.

“Solamente la mitad de la población escolar de Bogotá recibe educación”. *El Tiempo*, [Bogotá], 25 de Octubre, 1954, 1 y 21.

Sor Lefebvre, vicaria de las hijas de la caridad de San Vicente de Paúl. *Carta dirigida al padre Alfonso Quintana Cárdenas*. 10 de Julio de 1957. (Archivo Conaced, Palmira).

Toro, Blanca. “La pedagogía del Quijote”. *Revista Javeriana*, N° 115 (1950):108-117.

“Una campaña social”. *El Tiempo*, [Bogotá], 12 de Julio, 1953, 4.

Uribe, Antonio José. *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia, su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: imprenta nacional, 1919.

“Vida Nacional”, *Revista Javeriana*. Tomo VI (Julio – Noviembre de 1936)

Fuentes secundarias

Abel, Christopher. *Política, Iglesia y Partidos políticos en Colombia*. Bogotá: FAES y Universidad Nacional de Colombia, 1987.

- Álvarez, Alejandro y Martínez Boom, Alberto. “El maestro y su formación: la historia de una paradoja”, *Educación y cultura*, N° 20, (1990): 5-9.
- Archila, Mauricio. “Protestas Sociales en Colombia. 1946 – 1958”. En *Historia Crítica*, No. 11. Bogotá: Universidad de los Andes, 1995. Disponible en web: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/105/index.php?id=105> (Consultado el 13 de octubre de 2012).
- Arnau, Alberto. *Historia de una Profesión. Los Maestros de Educación Primaria en México (1887-1994)*. México: CIDE, 1998.
- Bohórquez, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultura colombiana, 1956.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: editorial Anagrama, 1997.
- Buttler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones cátedras, universitat de Valencia, instituto de la mujer, 2001.
- Braum, Herbert. “De palabras y distinciones, Hacia un entendimiento cotidiano entre los colombianos durante la Violencia de los años cincuenta”. En *La restauración conservadora 1946-1957*, editado por Rubén Sierra Mejía, 11-78. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Pensamiento Colombiano, 2012.
- Ramón Bulla Quintana, “La radio al servicio de la educación. Las escuelas radiofónicas de Sutatenza”, *Boyacá*, N° 5 y 6, (1955): 8-17
- Carvajal, Adalberto. *Educadores frente a la ley*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores, 1985.
- Coral Quintero, Laureano. *Historia del movimiento sindical del magisterio*. Bogotá: Fondo Editorial Suramérica, 1980.
- Cristancho, Víctor. *Proceso educativo y docente en Colombia. (Décadas 50, 60, 70), documento mimeografiado*.
- Echeverry, Jesús Alberto y Zuluaga, Olga Lucía. “El ocaso de la autonomía del Maestro (1880 – 1903) Moralizar, enseñar y gobernar”. *Educación y Cultural*, N° 19 (1986): 29-35.
- Borda, Orlando. “Instituciones sociales”. En, *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico del Saucio*. 202- 214. Bogotá: Monografías sociológicas y Facultad de sociología UN, 1961.
- Foucault, Michael. *Sujeto y poder*. Bogotá: Carpe Diem, 1991.

Foucault, Michael. *El orden del discurso*. Barcelona: Fabula Tusquest Editores, 2002.

Foucault, Michael. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: siglo XXI editores, 27 edición, 1998.

González Puccetti, Iván. “La revista Bolívar y el discurso conservador sobre hispanidad y nación”. En *La restauración conservadora 1946-1957*, editado por Rubén Sierra Mejía, 371-408. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Pensamiento Colombiano, 2012.

González Puccetti, Iván. “Tradición y modernidad en el pensamiento de Cayetano Betancur”, En *República Liberal: sociedad y cultura*, Ed. Rubén Sierra Mejía. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009, 483 – 518.

Gramsci, Antonio. *Los cuadernos de la cárcel*, Tomo 6. México: ediciones Era, 1984.

Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918 – 1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1987.

Helg, Aline. “La educación en Colombia. 1946 – 1957”. En *Nueva Historia de Colombia: educación y ciencia, luchas de la mujer vida diaria*, dirigido por Álvaro Tirado Mejía, 111-133. Bogotá: planeta Colombiana Editorial, 1989.

Herrera, Martha Cecilia y Low, Carlos. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e Imprenta Nacional de Colombia, 1994.

Hurtado, Hernando. “Las luchas del Magisterio de Bogotá y sus Enseñanzas”, *Documentos Políticos*, N° 28 (1962): 27-41.

Jiménez, Absalón y Figueroa, Helwar. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

Lebot Ivon. *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: la Carreta, 1979.

Martínez Boom, Alberto. *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: foro Nacional por Colombia y corporación Tercer Milenio, 1994.

Martínez Boom, Alberto; Castro, Jorge y Noguera, Carlos. *Historia del maestro en Colombia, Crónica del desarraigo*. Bogotá: Colección Mesa Redonda. Magisterio, 1989.

Martínez, Liliana. *El Bachillerato en Colombia 1900- 1960. La Cultura General como salida a los dilemas de la democratización*. Tesis de Maestría, UPN, 2011.

- Melo, Jorge Orlando. “Las revistas culturales en Colombia e Hispanoamérica: una aproximación a su historia”. http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/revistas_suplementos_literarios.pdf.
- Molano, Alfredo y Vera, César. *Evolución de la política educativa durante el siglo XX 1900 – 1958*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- Oviedo Hernández, Álvaro. *Sindicalismo colombiano. Iglesia e ideario católico 1945 – 1957*. Quito: Universidad Simón Bolívar, corporación nacional, 2009.
- Rodríguez Valbuena, Rosa Helena. *El maestro en Colombia. Mitos, avatares y retos*. Bogotá: Universidad Distrital e IDEP, 2009.
- Roldan, Mery. *A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, 1946 – 1953*. Colombia: ICAHN, 2003.
- Saldarriaga, Óscar. *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio y GHPP, 2003.
- Saldarriaga, Óscar. “La racionalidad del fanatismo: independencia secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX”. En, *Historia educación* 29 (2010), 77-102.
- Spengler, Oswald. *La decadencia de occidente, morfología de una historia universal*. Madrid: calpe, 1927.
- Silva, Renán. “Reforma cultural, Iglesia católica y Estado durante la República Liberal”. En *República Liberal, sociedad y cultura*. Ed. Rubén Sierra Mejía. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009, 246.
- Silva, Renán. *República liberal, intelectuales y cultura popular*. Medellín: La carreta Editores, 2005.
- Silva, Renán. *Universidad y sociedad en el nuevo reino de Granada: contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Bogotá: Banco de la República, 1992.
- Tovar Zambrano, Bernardo. *La intervención económica del Estado en Colombia 1914 – 1936*. Bogotá: talleres gráficos Banco Popular, 1984.
- Zuluaga, Olga Lucía. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821 – 1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, 1984.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1. CORRESPONDENCIA

Argemira Parra y David González

Tomado de: PARRA VELASCO, Argemira. *Correspondencia entre la señora Argemira Parra y el inspector Belalcázar*. Cauca, 1950.

Ubicación: Luis Ángel Arango. Manuscritos y raros. MSS2276 372.9861 FOLIOS 1v. 3. V

PRIMER FOLIO

Popayán, febrero 8 de 1950

Señor

Inspector Territorial de escuela Nal.

Belalcázar

Reverendo padre:

Principiare enviándole mi respetuoso saludo y mis mejores rotos por su cumplido bienestar. En segunda entro en materia para relatarle aunque sea sucintamente – el cúmulo de sinsabores y peligros en los que hemos estado sometidas mi mamá y yo en la población de Inza de donde hemos tenido que salir en busca de un poco de tranquilidad. Supongo que debe estar enterado que nuestra casita de Inza, en días pasados fue dinamitada y que por un milagro de la providencia divina pudimos poner a salvo nuestras vidas. Debe saber su reverencia, que por vía de seguridad, me atreví a pedir refugio por unos días- mientras preparábamos viaje a Silvia – donde las reverendas hermanas de Inza, y tuve que luchar mucho que este refugio me fuera concedido, pues el reverendo padre Moulet, en sus principios trato de oponerse y acudió al dictamen del sr, alcalde funcionario este que después de hacerme algunas recriminaciones en todos sus detalles injusta, el terminó diciéndome que lo mejor era que me saliera de Inza porque me podía pasar algo muy grave. En que tierra vivimos Rdo padre? qué es lo que está ocurriendo en Colombia? En todo caso como una mujer cristiana que soy, pienso que la justicia volverá a renacer en este país y abra tranquilidad para todos sus asociados.

Por lo que en síntesis deja relatado ya puede imaginarse su reverencia nuestra situación: mi hermano huyendo de las hordas salvajes de Atila que en pleno siglo veinte han hecho irrupción en Colombia, mis hermanitas en esta ciudad ganándose un humilde salario y mi mamá y yo sin saber el lugar que debemos ocupar en esta emergencia reverendo padre: esto no es justo, esta situación fue la que sembró el pánico en el imperio romano, durante el mandato de Octavio Augusto, 44 a 14 años antes de Jesucristo; pero en el tiempo de la civilización en que vivimos tales procedimientos son atentatorios contra los más nimios principios de decencia y pulcritud sociales.

El nombramiento para continuar regentando la escuela de Guanacas, lo recibí y lo acepto, como es natural, pero hasta el momento no sé ni la fecha ni el día en que pueda iniciar labores, pues como su reverencia comprende la culpa no es mía, se trata de un caso fortuito o fuerza mayor que favorece mi situación frente a las leyes colombianas en esta materia y por eso le manifiesto que acepto el cargo para el que he sido designada por su reverencia, pero que espero se pacifiquen los ánimos por ese Tierradentro para poder emprender mi regreso. La violencia y los desacatos que se vienen poniendo en práctica contra hombres y mujeres indefensas, no tienen fuerza bastante para someterme a sufrir perjuicios. Todo lo expuesto Reverendo Padre; puede darle también una idea de mi situación económica y por ello ofrezco en venta el valor de mi cesantía que asciende hasta ahora en trece años de servicio continuo a razón de un mes de sueldo- con el último sueldo por cada año de trabajo a la suma de \$2.184,00 m/c, teniendo en cuenta que el sueldo para este año está aumentando en un ciento por ciento o sea que este año el sueldo que voy a devengar es de \$168,00 m/c mensuales, espero, pues que su reverencia me haga este gran servicio, pues tengo que atender a todos mis gastos y a los de mi madre, y en tierra extraña sin respaldo económico alguno , ya puede imaginarse, cuales serán mis fatigas. Es tal mi situación que por el valor de la cesantía que le ofrezco en renta, ya que su reverencia le queda más fácil cobrarlo a la caja nal de previsión, puede darme solamente la suma de \$1.900,00 m/c es decir, que le doy una prima de \$ 284.00 sea esta una nueva oportunidad para reconocer su magnífica labor en Tierradentro en beneficio de los indígenas y demás coterráneos nuestros, pues su inteligente labor honra a Colombia y coloca su nombre a la altura o que con justicia es acreedor por su incansable consagración en pro del progreso de un territorio que es indiscutiblemente un emporio de riquezas en todas la órdenes de la naturaleza. Tenga la bondad dar, dispuesta a servirlo con el mayor placer respetuosamente.

Argemira parra V. carrera 5 N° 7- 53

SEGUNDO FOLIO

Datos de srta Argemira Parra, maestra de Guanacas, que habitaban con su madre en la entrada de Inza.

En Páez cerca a potrerillo, vivía una señora con 3 hijas y por haber ayudado a festivales de campaña política liberal, la pol, la cogió y la amarro con alambre de púas a un palo; violaron las hijas viendo la madre y ella gritaba que mejor las mataran. Les cortaron después los seños a las muchachas, las amarraron junto con la madre, luego

En Silvia pusieron los indios cabullas en la cárcel, ellos no quisieron protestar del liberalismo y decían preferían los mataran. Los soltaron después y cerca al puente de caloto los abalearon y agonizantes los arrastraron hasta el parque y por encima de ellos pasaron los caballos, esto hizo la policía.

A Tila Cepeda de Hurtado los querían enlazar en Inza y arrastrar para que el marido Ricaurte Hurtado saliera y entonces matarlos, Etelberto el sobrino del Mono Balcazar era el que iba a enlazarla.

El 28 de enero (sucesos de Balcazar) sábado, el P Moulet andaba afanado de un lado a otro en la noche organizand[sic] matar a liberales, los habían numerado. N 1 Arturo Parra, N 2 Mono Balcazar. 3 Antonio Parra. Al N° 1 se los disputaron tulio Pérez, marino casas hablando así; “yo le corto la cabeza” “yo le arranco la lengua”. Etc

A la maestra pusieron taco en su casa el 27, el día siguiente fue lo de Belalcazar. No lo dejaron apostarse para resguardarse, en la casa de moja, lo que ella pidió pues supo que le iban a hacer esa noche en (ver carta de ella).

En casa cural armaron de peinillas y revólveres a conservadores y repartieron lámparas 1 gasolina, el 28 en la noche.

Antonio peña Bad person

Antes dinamitaron casas de Antonio Parra y Gerardo Parra.

A 3 indios de Lame los maltrataron. Uno murió antes de llegar. Al puente [sic].

X Rincón alcalde de Belalcazar

Benjamín González alcalde de Inza

En concurso tuvieron fiesta liberales el día de visita del gobierno a Inza. Se encontraron o fueron allá para escapar a posibles represalias, mataron cerdo y bailaron, eso fue todo.

El maestro Arquímedes Orozco que murió en Silvia en 1942 dejo libro inédito sobre Tierradentro.

TERCER FOLIO

Belalcazar marzo 12 de 1950

Señorita Argemira parra

Popayán

Mi estimada Argemira;

Acabo de hacer un viaje que me duro 15 días y al regresar encuentro una comunicación del ministro en el cual me ordena declare insubsistencia el nombramiento hecho a usted. Como maestra de la escuela rural de Guanacas. Esa orden fue dada en Bogotá el 21 de febrero y la encuentro aquí el 2 de marzo

El ministro dice así “este ministerio conceptúa que hay pruebas más que suficientes y circunstancias que determinan claramente que dicha empleada debe ser suspendida inmediatamente de su cargo”.

Al ministro fueron elevados varios memoriales sobre las situaciones de usted en el municipio de Inza. Esos memoriales llevaban muchas firmas responsables y aclaraciones concretas, verídicas. Doy a usted, Argemira, los más sinceros agradecimientos por el trabajo, que durante varios años llevo usted a efecto en las escuelas que le fueron confiadas.

Ruego a usted presente mis respetos a su estimable mamá.

Atento,

David Gonzales J. S.

Inspector

ANEXO 2. ENTREVISTA CON



Rosario Castro de Rincón

Mi nombre es Rosario Castro de Rincón, nací aquí en Acacias el 18 de abril de 1934, la mayoría de mí tiempo lo he pasado aquí en Acacias, aquí estude la primaria en las diferentes escuelas que había en esos tiempos y después pase al colegio La Sabiduría.

Bueno, mi familia como primera medida era pobre, no conocí a mi papa, él murió muy cuando viví, me críe con mi mamá fuimos cinco, uno murió y quedamos cuatro, pero mi hermanita menor también murió y yo tenía 7 años y ella era menor, entonces yo quede última hora con mi mamá, con ella hasta que me case en Diciembre de 1953, en Febrero de ese año comencé a trabajar. Mi primer año lo trabajé en Villavicencio en una concentración que se llamaba Capitán boca negra.

La decisión de ser maestra... yo estaba estudiando en el colegio de la Sabiduría de las monjas y en ese tiempo lo nombraba a uno el obispo. Vino el obispo de Villavicencio y habló con la madre directora la hermana María Inés y esa vez nos sacaron a tres compañeras para ir a trabajar, nos llamaron al salón de clase que si nos queríamos ir a trabajar y pues si la verdad nos llamó la atención.

A mí las monjitas me ocupaban para colaborarles a ellas en los cursos pequeños, primero y segundo a colocar tarea a dirigir lo que los niños tenían que hacer, entonces como que me fue despertando y cuando se llegó la oportunidad que si quería ir y yo dije que si fue cuando salió el nombramiento en Villavicencio y allá fue mi primer año de trabajo en el 53, febrero 13 del 53.

La concentración era un colegio, porque habíamos como 35 maestros. Bueno ahí en Villavicencio pues no hubo mucha violencia más o menos fue calmado ese año en 1953, pero en 1954, como me case entonces mi esposo tenía una propiedad en Granada que en esa época se llamaba Boca del monte, entonces nos fuimos para allá, en el 54 trabajé en Boca de monte o sea en Granada.

No iniciamos pues como le diga no ya profesionales o como con título de maestra, porque después terminamos en Pintadema, era una institución del gobierno. Otras maestras obtuvieron sus estudios por medio de cursos, en fin se saco los títulos.

Mi primera experiencia fue bastante dura pues en primera medida yo no estaba enseñada a desempeñarme sola, era muy distinto, porque yo les colaboraba y les ayudaba a lo que la monjita me dijera "Rosario haga esto o haga aquello" a muy distinto sentirme responsable de treinta y pico de niños que me tocó, me tocó un primero, pues tenía nociones ya, pero unas preparaciones muy al fondo como debe ser no, pero entonces la Secretaria de Educación nos siguió orientando y preparando.

Nos citaban por ejemplo en las vacaciones y nos llevaban a la Normal, porque en ese tiempo ya había Normal y allá internas durábamos el mes de vacaciones en curso y allá nos hablaban de la metodología y todo lo que se refería a ser maestro. Nos hablaban de cómo enseñar, cómo manejar los alumnos en clase.

Para enseñar, primero, por medio de un cuento empieza la motivación y poco a poco entra el tema, por ejemplo si enseñaba unas letras, ya uno sabía que tenía que llevar su material. Y ya entrar en el tema, Explicar el tema, mecanizarlo en fin. Mecanizar era como hacer un refuerzo. Y ya vienen entonces los trabajos en el cuaderno, ya su dictadito, comenzando uno comenzaba con las vocales, entonces ya uno comenzaba a recortar en fin lo referente, lo que se exige en el aprendizaje y si poco a poco me fui acoplando y Junio y diciembre era sagrado para eso. En vacaciones de junio y diciembre por lo regular éramos internas.

Había profesores que nos dictaban por ejemplo clases, nos hacían cursos y profesores bien preparados nos hacían clase modelos y nosotros los demás estábamos pendiente de los modelos y teníamos que hacer una clase imitando más que pudiera, al principio con nervios, todo se le olvida y así poco a poco la experiencia fue entrando.

Nos dejaban salir los sábados por la tarde para ver los hijos y los esposos y otra vez el domingo allá. Los esposos aceptaban porque como ese era el trabajo. Él se quedaba y mi mamá me ayudaba a cuidar los niños cuando yo estaba por allá y le decía a las compañeras también y ellos tenían que

resignarse. Ya aceptaban por que como era la Secretaria la que nos llamaba y no había derecho de decir nada o sino renuncie y vallase para su casa.

La mayoría de profesores no renunciaron, inclusive maestras compañeras en estado de embarazo ya casi para tener su bebe, allá era un interno de señoras. La formación fue constante mientras nos dieron títulos, sin embargo después siempre la Secretaria nos tuvo en cuenta de estar con frecuencia preparaciones ya después no las hacían en Villavicencio sino aquí en el pueblo. Por lo regular eran un sábado, todo un sábado, un viernes o un sábado o un domingo. Llegó un tiempo en que ya terminó en que ya uno capacitado termina la preparación.

En esa época de pronto se hablaba de lo que sucedía en otras partes por ejemplo en Boca de monte, en San Martín se comentaba si habían muertos; en ese tiempo se decía la “chusma” no la guerrilla, que la chusma se entró o que se va a entrar en tal municipio en tal parte y q hubo tantos muertos pero en Villavicencio no.

En ese entonces se era liberal o conservador. Los dos, cuando a uno le daban el nombramiento le preguntaban a qué partido pertenecía. No después no había problema porque uno era liberal y el otro conservador, todo igual, si le preguntaban a uno su política pero no tenía nada que ver con el trabajo. Por lo menos de la época del 53 no sacaron por el partido.

Aquí en Acacias, por ejemplo en el 48 que fue la muerte de Eliecer Gaitán ¡fue terrible! yo estaba estudiando, esa vez sí, es decir Acacias ha sido o fue, porque ahoritica hay de todo, pero Acacias ha sido un pueblo muy conservador, entonces los conservadores se les revelaron a los liberales y los hacían desaparecer, o vivos que se fueran o los desaparecían pero eso fue antecitos de haber comenzado. Sin embargo después siguió una temporada dura porque se decía que los de San Martín. San Martín ha sido de política liberal la mayoría, entonces aquí en Acacias vivíamos asustados con los de san Martín y los de san Martín con los de Acacias. Se decía esta noche se llegan los de San Martín por tal parte y los de San Martín esperaban los de Acacias por otros lados, en esa tónica que se vivía.

Cuando me fui a Granada siempre un poquito de nervios, Boca del monte había sido casi totalmente desocupado por los dueños de sus casas y sus fincas por cuestión de la chusma porque llegaban y mataban a todo el que sin importar niños mujeres embarazadas los iban matando, Boca del monte duro un tiempo solo despoblado.

Entonces fue cuando llegó el presidente Rojas Pinilla y con él ya fue llegando un poco el orden y ya los dueños de las fincas y de las casas de Boca del monte entonces fueron bajando, entonces mis suegros tenían propiedades tanto urbanas como rurales entonces ya con mi esposo; nerviosismo si mucho, a las 6 de las tardes pasaban los 2 o 3 policías que daban la orden cerrar, apagar luces y estecen calladitos y ya por ahí 10, 11 de la noche que golpeando que salgan que se vallan a tal parte que entra la chusma por aquí que entra la chusma por allá al otro día que me iba para la escuela ya allá trabaje con un profesor él se entendía con los hombres y yo con las mujeres entonces yo tenía alumnas unas de más años de las que él tenía.

En ese entonces al otro día se iba uno para su trabajo y encontraba los muertos por ahí en la calle que durante la noche mataron, entonces claro uno viva con ese miedo. Y en cuanto al trabajo con el profesor fue acorde él en su salón. La escuela era una casa él en su salón y yo en el mío, pero si nos colaborábamos muchísimo tuve la cualidad de ser buena amiga.

Él también vivía nervioso y todos vivíamos nerviosos porque con esa situación de que a la seis apague luz que luz las espermas porque eso ni que luz ni que nada las mecheras, y por allá las 10 que valla para otra parte por la chusma, y pasar por una calle y ver un muerto eso era terrible

Nosotros no nos preguntamos por lo que debíamos hacer, porque todo mundo vivía con miedo y por allá en Boca de monte no éramos sino dos y un capitán, había un capitán había autoridad allá no se podía hacer nada lo que vino a ayudar bastante un poco en el orden fue que el presidente Rojas

Pinilla bajaba con frecuencia a llevar provisiones llevaba regalos droga, llevaba muchas cosas él llegaba casi cada 7 días a Boca del monte con la señora llevaban provisiones, llevaba de todo.

Como él llegaba de un momento a otro también, tocaba pues estar alerta e ir allá para llegar a recibirlo pero eso era cuestión de poquito tiempo, ellos venían y repartían lo que traían y de una vez se devolvían yo creo que también les daba miedo.

En clase no se refería nada sobre la Violencia, de pronto en recreo en grupo se hacían comentarios de situaciones pesadas, -que vea que en tal parte mataron tantos, porque es duro no, pero si en clase no se hablaba nada.

En maestros de pronto afectados si por ejemplo en sitios como en Granada san Martín esos sitios aquí propiamente en Acacias no, en otros sitios, eso sí repito si la familia sabía que era liberal tenían que salirse porque el hecho de que predominaba el conservatismo, si esos profesores tenían que salirse para otros pueblos para otra parte, pero así que me acuerde que hayan habido muertos no, si tenían que salir, pero así de maestros no.

La Violencia influía en lo que uno formaba porque inclusive saber que muchos niños sus papas estaban en el grupo guerrillero entonces uno vivía. Delante de ellos no comentaba uno nada era como si uno nunca hubiera oído nada precisamente por eso por el temor de que ahí en el salón tenía niños de esas personas que por fuera uno comentaba ya después en privado uno comentaba que, que peligro y uno aspiraba que lo trasladaron pero había veces que si por lo menos en el 55 salir de allá logre que me trasladara para acacias. La violencia influyó y sigue influyendo muchísimo, claro porque imagínese un niño sabiendo que su papa está en el monte matando, manejar esos niños de pronto rebelde como psicológicamente decaídos como otros muy alborotados.

Uno se buscaba la manera de llegar al alumno, si era muy violento uno buscaba, la necesidad de la sabiduría que yo le daba a cada uno de tratarlos con amor con cariño de hablarle de buena manera es decir darles cariño y darles amor es decir para evitar que esos niños fueran enemigos de uno. Porque los niños adquirirían ciertas, de pronto ciertos odios si contra aquí contra los maestros porque su papa estaba en el monte y sabía que él estaba sufriendo allí en la casa, entonces, ellos llegaban indispuestos al salón de clase, entonces, uno tenía que buscarse la manera de clamarlos de darles apoyo.

El valor fundamental, por ejemplo el respeto, el respeto a la vida humana pero uno lo hacía de una manera, porque teníamos la obligación de dar por ejemplo la religión, la catequesis que ahora no se da y ahí se fundía el respeto, después iban los sacerdotes a celebrar la eucaristía de las primeras comuniones, entonces eran tiempos que se le infundía mucho los valores a los niños mucho, entonces son indispensables. Uno usaba mucho la urbanidad de Carreño era una de las armas que uno tenía, la urbanidad de Carreño. Porque precisamente era muy bueno frente a valores frente a respeto del ser humano, ante el respeto a lo ajeno

Ellos llegaban a contarle a uno las cosas, por ejemplo en Boca de monte a comentar profesora allá frente a la casa de en tal parte hay un muerto en tal parque hay un herido allá no sé dónde hay tantos muertos. Uno decía qué problema pues pobre gente, se buscaba intentar no entrar en dialogo con ellos porque se sabía que no se podía porque si el maestro empezaba a hablar mal de ellos con los alumnos no podía tenían que irse. A uno la chusma si lo condicionaba, uno les tenía miedo respeto como sea. En ese año no hubo así enfrentamientos no sino que llegaban a la mansalva llegaban en la noche a una finca y acababa donde fuera o les decían se me van ya.

En la escuela nunca nos refugiamos, todos nos íbamos al comando. La gente en general llegaba a la orden de que nos concentremos en tal sitio para allá en una casa de familia o para el comando. Sin embargo uno iba al comando y daba más miedo que en una casa de familia porque por lógica la chusma llegaba a atacarlos con todo entonces uno salía y ya cuando uno veía que la madrugada cada uno volvía cuando ya se estaba seguro, se vivía con esa incertidumbre de que ya se entran por

tal lado pero así, enfrentamiento no de que mataban si en el pueblo aparecían los muertos y en las fincas sí que peor llegaban y desalojaban a la gente tenían que salir lo que tenían encima no tenían derecho, tenían que dejar todo completo.

El trato con los estudiantes era muy respetuoso y cariñosos, el niño sabía que por ejemplo no debía responderle brusco o faltarle al respeto, no, debía respetar por que el maestro era considerado su segundo padre. Si un segundo papá o segunda mamá, porque había los valores.

Uno quería mucho a sus alumnos y uno les dedicaba todo el tiempo necesario, tanto que por ejemplo aun mis compañeras y aun los ratos libres o los días libres los dedicábamos a los niños que estaban un poquito atrás, los sábados y domingos nos dedicábamos a repasarles a que esos niños siquiera cogieran el ritmo de sus compañeros; uno se preocupaba por la salud el alimento por esos niños que llegaban de los jardines más pobres, uno en la escuela buscaba proporcionarles aunque sea una agua de panela. Yo tuve la dicha de que en mi escuela en varias ocasiones pude darles refrigerio, en ese tiempo había una institución llamada *caritas* y allá la gerente, podíamos decir era una sobrina, ella de allá mandaba la leche, el cuchuco de trigo, el aceite, la harina de trigo, es decir alimentos para darle refrigerio a los niños y en otras partes tuve restaurante para darles el almuerzo.

Así un buen maestro era el que se preocupa por su alumno de forma integral, en su estudio, en sus modales, en su presentación, todo lo que se refería al buen trato con el alumno, uno nunca debía tratar mal a un alumno, llamaba al papá y que le diera la corrección, pero en algunas ocasiones en ese tiempo habían unos pequeños castigos, castigos, por ejemplo privarlos del recreo, en algunas partes aun que nunca lo he visto pero colocarlo de rodilla con algo, un ladrillo en la mano.

Algunos acostumbraban a colocarlos sobre tapas de cerveza y allí se arrodillaban, por ejemplo, colocaban una tabla, colocaban un poco de tapas de cerveza o una varita. Había derecho o autorización de los mismos padres de familia de que uno los corrigiera y de pronto a algunos se les fue la mano, yo fui amante de mis alumnos.

Se sabía que un maestro debía que manejarse a la altura para darle buen ejemplo al alumno. Hay un dicho que dice “el ejemplo arrastra”, y eso si todos los maestros nos preocupábamos por darle buen ejemplo a los alumnos: Como No decir malas palabras, los niños merecían respeto por parte del maestro y así mismo había respeto de parte de los alumnos a los maestros y los padres de familia.

El alumno sabía que salía del colegio, la escuela en ese entonces, por qué ahora es que se le da la categoría de colegio a todos y tenía que irse derecho a la casa sin quedarse en la calle, en ese entonces, porque el papa le media el tiempo sabían que salían a tal hora de la escuela, debía llegar a tal hora a la casa. Entonces había control claro y si por ahí pasaba en una calle y uno veía unos niños por decir peleando uno les hacía observación les habla y ellos aprendían.

Por el hecho de uno de haber estudiado en la escuela de monjas fue una enseñanza con valores, por ejemplo la religión, un sacerdote un párroco de aquí, entonces le enseñaban uno mucho los valores, el respeto hacia las demás personas, los profesores eran personajes de agrado donde se respetaba al maestro y se quería, los padres de familia atendían un llamado de un profesor e imponían la corrección a tiempo a los hijos, lo que no sucede ahora.

Uno llamaba a un padre de familia inmediatamente llegaba “profesora qué pasa, qué se le ofrece”, no que el niño está muy necio esta desaplicado; había mucha unión entre padres de familia y profesores, bastante entendimiento.

Yo trabaje 18 años en la escuela Dorada, entonces allá en la escuela Dorada al principio éramos solo un maestro por escuela con los tres, los cuatro o los cinco cursos lo que saliera. El curso por ejemplo un quinto con tres o dos alumnos, pero como el Ministerio le daba a uno los programas entonces uno sabía que debía desarrollarlos y darse la manera de atender los tres, los cuatro o los

cinco cursos porque eso nos sucedió a muchos de las escuelas porque solo nombraban un solo maestro.

Ya después como a los 7, 8 años, ya la Secretaria empezó a ir aumentando los maestros a medida que iban aumentando alumnos, ya fueron mandando de a dos y ahí uno se repartía los grupos, por ejemplo, primero y segundo la otra tercero cuarto y quinto se trabajaba muy acorde, yo por ejemplo nunca tuve problema nunca tuve nada que ver así desagradable con mis compañeros de trabajo nos quisimos siempre y nos colaborábamos muchísimo, ya por ejemplo, que cualquiera de las dos tenía que salir al pueblo a alguna diligencia urgente la otra se quedaba con todos en la escuela, había mucha colaboración.

Al principio no se hablaba de sindicatos de maestros, al principio uno sabía de que el que mandaba era el inspector. Los inspectores eran los que lo estaban visitando a uno con frecuencia en la escuela. Ellos no avisaban, tú estabas en clase cuando veía llegaba un señor o una señora se presentaba yo soy fulano de tal vengo de tal parte y le hacían a uno observación de toda la clase, todo el proceso que hubiera durante el día durante la mañana.

En la primera visita de un inspector todavía sentía miedo, claro los respetaban mucho era una autoridad de que de pronto uno se equivocara de que lo botaran o lo trasladaran. Ellos eran los de la autoridad, nuestras autoridades primeras fueron los Inspectores de Educación. No habían rectores habían inspectores y unos rígidos muy rígidos, yo me acuerdo de un supervisor que casi todo el magisterio le tenían miedo, se llamaba Oscar no me acuerdo del apellido. Le tenían miedo porque era muy rígido, si muy de pronto muy estricto, saber de qué el que estaba en el salón era el inspector uno se llenaba de nervios entonces de pronto se equivocaba entonces de una vez le hacia las observaciones en la clase de visita.

Ellos podían trasladarlo a uno, es decir desmejorarlo. Por ejemplo yo estaba en el pueblo, pues iba y lo mandaban al campo, eso era desmejorar al maestro; digamos a nosotros nos trajeron aquí al pueblo nos mejoraron, sin embargo, fue bastante pesado porque para mí fue más fructífero el trabajo del campo que el mismo pueblo con un solo curso. Fui amante a primero, me gustó mucho el primero, si hice los demás cursos porque eso se sorteaba aquí en el pueblo era lo que le tocaba a uno, pero yo pedía que me dejaran el curso primero porque me daba alegría que por allá en mayo mis alumnos empezaban a leer, a escribir y a coger dictados, eso era un triunfo y uno mismo se pensaba que sin ni siquiera saber por qué en ese entonces no había kínder no, no, no ni preescolar eso no lo había, de un vez a los 7 años era a hacer primero, que ni siquiera coger el lapicito sabían, mucho menos el ir a escribir, entonces ya en mayo hacían sus lecturas, sus dictados, para mí eso era una dicha por eso fui un amante de primero. Esos niñitos sin saber coger el lápiz y salían leyendo, haciendo dictados y multiplicando, sumando y restando todas las cuatro operaciones para uno eso era [sip].

También los sacerdotes tenían mucha autoridad y en esos primeros tiempos el sueldo los recibíamos en mano de los sacerdotes y también nos podían hacer mover, tenían mucha autoridad. Ellos iban a las escuelas a celebrar las eucaristías a celebrar las primeras comuniones, unciones, porque en ese tiempo las primeras comuniones era uno de maestro que se encargaba de preparar a los alumnos para hacer las primeras comuniones y el sacerdote llegaba un día antes examinaba a los alumnos si podía pasar o no ya por la noche el rosario, la confesión de los alumnos, se quedaban en la escuela y al otro día pues la eucaristía y entonces uno los atendía a ellos con la comidita que la dormida y al otro día su desayuno habían unos que se quedaban acá hasta después del almuerzo en fin organizaban deportes con los alumnos grandes en fin con todos, el mismo sacerdote les llevaba a jugar digamos baloncesto entonces más el baloncesto en ese entonces no era muy común.

El escalafón funcionaba en ese tiempo, ese proceso en primera medida fue por año de servicio y segundo le hacían a uno pruebas y si pasaba las pruebas pues ascendían. En las pruebas le

preguntaban de metodología, de todas las materias. Si uno pasaba las pruebas iba ascendiendo, la máxima categoría en ese tiempo era la primera. Yo empecé en la categoría cuarta, después estude, aquí llegó una universidad ve ya no me acuerdo, cuando me retire estaba en la 13, hace 10 o 11 años, me retire en 1999.

La experiencia, la experiencia hace al maestro, el estudio no hace al maestro; porque una normalista así sea superior como sea sale sin experiencia, la experiencia es la que habla más que todo más que la teoría. Claro por que entre más experiencia uno tenga sabe manejar mejor sus alumnos y yo lo vi cuando vine aquí al pueblo, inclusive por ejemplo cuando a mí me sacaron el inspector o supervisor que era el mismo, me saco esa vez nos sacaron a tres de tres veredas cercanas nos trajeron aquí, la concentración se llamaba Valencia después Juan Melao, las maestras de aquí del pueblo nos veían con indiferencia por que veníamos del campo y nuestro supervisor, que conocía el trabajo de nosotras que nos tocaba con los 5 cursos con ellos trabajábamos porque ellos iban a visitarnos y se daban cuenta ellos llegaban y pedían los libros de control de asistencia, el preparador, el observador del alumno, todos los libros del todo lo que había ahí.

Nosotros teníamos que hacer las planeaciones. Esta tenía la motivación, ya hasta se me olvido hace tanto que deje de trabajar, de todas maneras de seguir los pasos metodológicos y había que desarrollarlos. Uno se guiaba con los textos, a uno le daban el programa, le daban el programa oficial o se valían de textos, de libros que uno mismo conseguía de pronto las editoriales venían le ofrecían a uno los libros y muchas veces le regalaban a uno los libros para la preparación

Uno por ejemplo en el campo, por decir iba a dar la suma y uno tomaba por ejemplo primero y el segundo y les daba el tema. Se planeaba por temas y entonces ya después entonces daba el tema y ya después tomaba los niños de segundo que había que afianzarles más entonces les dedicaba más tiempo a ellos mientras que los de primero hacían otras cosas, uno les colocaba trabajo a un curso y después, y donde eran tema que podía entregar uno le daba a los 2, 3 cursos y después venia el refuerzo al curso más adelantado que fuera necesario.

A uno le pedían todo. Ellos revisaban el cuaderno de los estudiantes, la decoración de los salones, la presentación personal del maestro, de los alumnos, si todo, todo a final eran los exámenes orales y estaba el supervisor y el de gobierno, de pronto el concejal el presidente de acción comunal de la vereda que era la máxima autoridad, allí en la vereda era como la policía, allá especial él también tenía que presenciar los exámenes, ese sistema funcionó póngale como 62, 63 más o menos si más o menos por q en realidad pues como uno sale de eso y ya se olvida de eso y ya no quiere volver a saber nada.

Yo tuve mi quinto hijo, yo estaba trabajando en la escuela El Barranco, que pues a honor y dicha le colocaron mi nombre, los vecinos vivían muy contentos y muy agradecidos conmigo y le colocaron la Vereda el Rosario. Entonces me correspondía el parto me correspondía como un 5, 6 de noviembre entonces si no, no como un 7 de noviembre y entonces el supervisor era muy bueno y saber el rendimiento uno daba, también le tenían consideraciones ellos a uno, entonces me adelanto los exámenes resulta que eran para un sábado resulta que yo me enferme un jueves me regalaron él bebe y me cogió allá en la escuela, me tocó estarme allá porque ese sábado le mande razón al supervisor con mi esposo que yo me había enfermado.

Y él me mando que no me afanara que él bajaba y hacia los exámenes, y así fue, él bajo con su comitiva y duraron todo el día haciéndole el examen oral a los niños mientras que yo allá en mi piecita con mi bebe.

A uno los exámenes le producían nervios, aunque uno intentaba preparar bien a sus alumnos, sin embargo, usted sabe que un examen da miedo. Sin embargo pues sola en mi cama yo sabía que mis estudiantes estaban bien preparados, pues, fue el supervisor y dos profesores de aquí de Acacias entonces ya y esperando y tirándole a los cielos por qué, que mas.

Si a los niños les iba mal le hacían a uno observaciones que iban a la hoja de vida. Pero no gracias a Dios todo el día estuvieron haciendo el examen y por la tarde entraron a mi pieza, claro que en la mañana, uno en el campo acostumbraba a hacer muchas labores manuales que costura, tejidos, bordados inclusive sabía algo de modistería, yo les enseñaba en plastilina, en alambre, en guadua, uno enseñaba muchas manualidades y para eso, el día del examen oral. Entonces todos los trabajos se exponían en el salón, en las paredes todo, unas madres de familia entonces al ver que yo me enferme un jueves y ya el sábado llegaban los supervisores se pusieron de acuerdo y fueron y atendieron a los supervisores le tuvieron el desayuno, su refrigerio, su almuerzo y yo allá acostada.

Uno como maestro tenía que tomar parte en las juntas veredales, no junta comunal sino junta veredal, estaba integrada por la primera autoridad, el comisario, el policía y uno tenía que ser el secretario o el presidente, desempeñar alguna función de la junta. Yo lo que si nunca acepte ni en el campo ni aquí en el pueblo fue ser tesorera no me gusto ni chiste ser tesorera no me gustaba manejar dineros y nunca me ha gustado.

Uno tenía que ponerle frente a todo, estar pendiente de las necesidades de la vereda de acuerdo al cargo que uno desempeñara, digamos el presidente, saber que todo tenía que organizarlo lo civil o lo eclesiástico, estar educativamente al día. Si era fiscal, fiscalizar todas las funciones, que cada miembro de la junta cumpliera sus funciones. Si era tesorero llevar al día sus cuentas, guardar esos dineros, saber si tenía que sacar de esos dineros tenía que el fiscal darse cuenta y tenía que firmar y con el presidente, cada miembro tenía sus funciones y unos con otros entonces el control.

Sabe uno era muy entregado al trabajo en todo sentido, yo por ejemplo, tesorera no quise nunca, pero yo alcance a ser fiscal, ser secretaria era lo que me gustaba, me gustaba escribir. La mayoría de compañeras conocidas aceptaban, porque uno se ganaba la voluntad de los padres y me iba muy bien, yo me programaba a mí, me fue bien en las escuelas en las que tuve en el campo cuando llegué aquí nunca tuve problemas con el director o con compañeros.

Ganarse la voluntad de los padres era importante porque teniendo los papas en la mano, uno tenía todo uno sabía que si el niño iba mal uno llamaba a los padres y respetuosamente le decía “vea su niño tiene tal falla” y el padre de familia se preocupaba. Económicamente ayudaban mucho, que ya le llegaban los huevitos que la cuajadita si, entonces ya uno le correspondía, llegaba y les ofrecía un tintico, un desayuno. Allá el maestro en ese tiempo era el que movía todo, “profesora hay este problema qué podemos hacer” y uno les buscaba la solución, yo por ejemplo allá la escuela del Rosario, cuando yo llegue no había escuela era en una casita que tenía una piecita ahí y pues incomodo el saloncito. Las casitas de familia que se ofrecían para dejar el saloncito para los alumnos y la vivienda del maestro incomodo pequeñito, yo me acuerdo que cuando iba el sacerdote no había sino el saloncito y una piecita, en el saloncito se colocaba el altar y todo de los religiosos y yo le cedía mi piecita y me iba a dormir con las niñas pequeñas que estaban, allí uno se acoplaba al ambiente, entonces todo eso ayudaba para ganarse a los padres de familia. Ahora las atenciones yo por ejemplo digamos para las primeras comuniones yo preparaba el personal, iba el sacerdote y en la mañana tenía la costumbre que le preparaba a los alumnos que hacían la primera comunión el desayuno y a los padres de familia también, todo padre de familia que tenía su niño en la primera comunión desayunaba con ellos, entonces uno se ganaba la voluntad de ellos.

En ese tiempo como la plata valía, 20 pesos en Villavicencio en el 53, pues con eso vivíamos no de lujo, pero si vivíamos bien y así cada año aumentaba dos pesos 5 pesos y ya.

Bueno hoy día, sin embargo en ese entonces, comparado a un profesional era muy bajito, lo que sucede hoy en día el maestro que está en la 14 gana sus pesitos, pero hay otros empleados que a pesar de que hagan poca cosa tienen buen sueldo, hoy en día de acuerdo a lo que tiene así mismo gasta, yo fui de bajos recursos tuve seis hijos y tuve que luchar bastante.

¿Recomendar ser maestro? Pues como le diga, de pronto de parte de mi familia no, porque hoy la niñez y la juventud está muy desenfrenada no la controla nadie uno oye compañeras todavía jóvenes ahí “ya me saliera yo” “ya quisiera salir” “los alumnos son esto, son aquello”, “no obedecen, lo tratan a uno mal” “no hay derecho de corregirlo” “no hay derecho de nada” y “si uno los llega a reprender nos manda a la cárcel, una tutela lo que sea”. Entonces en cuanto a mi familia no, a mis nietos no.

Por las dificultades y como le diga el Ministerio está también cambiando muchas cosas, uno oye ahorita a los compañeros una cantidad de cosas, que a la hora de la verdad no tienen sentido y si los hacen trabajar demasiado, pero en cuanto a remuneración económica, si están en la catorce así sea un maestro excelente, excelente pero pues, y el gobierno en frente al trabajo muy bien pero frente a economía no le dan su homenajes al maestro, sus condecoraciones, pero en remuneración económica eso no, pues en cuanto su trabajo eso muy bien pero ante su economía puede haber. Por qué hoy en día los maestros salen de su colegio a las 12 a la 1 y se van a otro trabajo porque ese sueldo no les alcanza para sostener y sacar adelante a sus hijos, aquí sucede, trabajan en otros colegios, tiene sus negocios privados, sus almacenes, sus floristerías, por eso mismo por que el salario no alcanza. Yo creo que más o menos compensa en otros tiempos poco sueldo pero todo era barato, tanto para las onces y alcanzaba ahora si no son 5000 pesos no les alcanza para nada todo tiene su relación.

No me hace falta el trabajo, pues como le diga, no me hace falta porque de todas maneras yo salí un poco cansada porque trabaje 47 años, mucho tiempo y yo vivo muy activa principalmente en cuestiones con la iglesia, yo pertenezco al grupo religioso donde se ve por gente muy pobre, donde se ven los niños desamparados es decir vivo en continuo movimiento, ahorita estoy por aquí por atenderla a usted, me iba ir a visitar una señora pobre, por atenderla a usted allá la empleada fue a hacer la visita a la casa. Eso es como propio no, uno podía decir por ejemplo esa actividad continua es la que de las cosas que le dejaron del ser maestro

Claro, claro por ejemplo viene bueno ahorita ya casi no, como hoy en día todo es internet, antes venían muchos alumnos para que los ayudara para que les prestara ya como todo es internet, es decir yo vivo muy activa pero principalmente por cuestiones de la iglesia y lógicos pendientes de mis hijos, mis nietos, mis bisnietos porque mi esposo hace mucho tiempo murió, pero si aquí los puentes llegan todos y yo me dedicó a atenderlos a ellos, de abuela y de bisabuela porque tengo mis bisnietos también.

El magisterio le trae a uno muchas conservaciones, a estas alturas en 47 años el magisterio trajo mucho alumno y alumna, es tan agradable que va uno por la calle, los alumnos “profesora, ¿cómo está?” imagínese con tanta gente que paso, uno no se acuerda sí o no, le dicen a uno “¿profesora usted no se acuerda de mí?” A veces no de pronto si trato como de recordarlo “yo soy fulano de tal, yo estuve con usted en tal año”. Que lo saluden como con ese aprecio, como con ese amor, como con ese cariño que dicha profesora esta joven, que le digan a uno que esta joven, hay “profesora usted está muy joven”, “usted está muy simpática”, “usted no sé qué más”, imagínese a estas alturas, pero ve uno como ese amor, ese aprecio que le tienen a uno lo que no con los últimos porque ya se sienten grandes y ya ni saludan, pero si eso es así.

Si hoy en día no que los valores, que ni siquiera saludan, con los maestros nuevos pasan por al pie y ni siquiera, por eso digo yo que la práctica hace al maestro. Cuando llegaban normalistas recién graduados trataba de colaborarles, “profesora ayúdeme”, “¿cómo hago esto? ¿Cómo hago aquello?” por que cual con teoría más no con practica por que vuelvo y digo la práctica hace al maestro.

Las profesoras del pueblo nos veían con indiferencia eran aisladas de nosotras, como que no les caímos bien, un día nos dimos cuenta, estábamos en clase cuando llego el supervisor y las cito a una reunión, a nosotras nos dejaron ahí en el salón dictando clase, bueno nosotros seguimos en nuestro cuento y esa vez, esa reunión el supervisor les hizo aclaración que por que nos desconocían a

nosotros los de campo que si era que creían que nosotros no éramos capacitados para el curso sabiendo que habíamos trabajado con 5 cursos en el campo y les dijo y los reto que ellos dictaran los 5 cursos y nosotros también haber que pasaba, que a nosotros nos decían que para mañana y ustedes también, entonces, ahí si cambiaron se comenzaron a familiarizar más con nosotros, ellos han trabajado en el campo con los 5 cursos, “entonces, por qué la indiferencia, no permito eso” decía “no permito eso y si es necesario trasladar, traslado” porque como ellos tenían la autoridad para trasladar, pero con esa reunión que él les hizo, una observación después fue que nosotros sufrimos de por qué no nos habían reunido nosotros también porque era para hablarle directamente a ellos hacerle observaciones a ellas.

ANEXO 3. ENTREVISTA CON

Víctor Cristancho

¿Qué paso en la época de los cincuenta que permitiera el surgimiento de los sindicatos?

Aquí yo tengo algo de eso, es decir como la crisis, el Frente Nacional, la Revolución Cubana entonces vino como una apertura que permitió, entonces la ADE surgió de ese frente nacional como una ideología bipartidista que surgió como liberal conservador entonces en el 56 que nos empezamos a reunir los normalistas de Tunja, de Pamplona, del Tolima, de aquí de Zipaquirá, ahí en la plaza de Bolívar que la secretaria llegaba ahí sobre donde es el palacio de justicia ahí queda en una casona vieja entonces ahí empezó a surgir la idea, ya el 57 firmamos en la sede de la UTC aquí esta, quedaba en la carrera 8 con calle 4 allá firmamos la fundación y fue aprobada en junio el 17 de junio del 57, allí llegó el presidente, las dos primeras directivas fueron liberal y conservadora.

Ustedes no hicieron distinción, ¿la ADE no es de un grupo de maestros liberales?

En principio si fue un origen confesional y bipartidista como estábamos en el Frente Nacional ya fue bipartidista confesional, el asesor era un cura Mora, él llegaba y daba los discursos y todas esas cosas ya en 1959 llegamos los de izquierda creo que fue cuando yo fui directivo en el primer periódico ya fui directivo yo. Nosotros hicimos una revista pero esa revista se perdió.

Digamos de la década del 50 ya quedamos poquitos precisamente el viernes fui a una reunión de pensionados, que yo fui director de pensionados muchos años, coordinador y asesor jurídico y el viernes pasado a las nueve hubo una reunión y les informe y hablando ahí de la historia de esa época una profesora dijo yo estuve allá, habría que buscarla aquí hay unos poquitos.

Cuando formamos la ADE hubo un periodo de auge hasta la 62, recesión, huelgas bueno; en el 62 nos votaron a los 20 dirigentes, 10 del comité y 10 de la junta directiva a 3 de nosotros como decía ahí nos habían votado antes, pasaron por toda Bogotá en avioneta diciendo Elí Rojas, Víctor Cristancho que eran comunistas fueron a Cuba.

¿en avioneta?

Si, en avioneta allá llegaron a mi casa, votaban papeles, no apoyaban la huelga de los maestros. Luego eso viene ya la historia mía creo que la referimos después.

Estudie en la Normal de Tunja, era totalmente confesional, anti socialista, porque digamos los profesores que teníamos de filosofía, de pedagogía y de educación siempre hablaban mal del

socialismo, qué la verdad era el cristianismo, el catolicismo fue confesional totalmente y cuando llegamos, cuando entramos aquí al Distrito tenía que ser recomendación conservadora. En esa época estaba Rojas Pinilla, tenía que ser con recomendaciones, por que esa era la política y de la curia pura curia conservadores y parte todavía de la dictadura de esa época y el Frente Nacional la ADE vivió toda esa situación tanto que se dividió en el 62, un poquito el ala conservadora fundo la SIB Sociedad de Instituto de Bogotá en el sector conservador, el liberal y radical fundo las ITC, o sea empezó el paralelismo en el 62, y en la ADE nos quedamos la gente de izquierda, liberales rasos si entonces llega la década de los 60 que entre otras cosas salimos de ahí [el distrito] botados, unos nos fuimos a trabajar en los colegios privados otros entraron en pleitos, unos se ganaron otros se perdieron.

¿Cómo era en ese momento el sistema educativo, cómo estaban organizados cómo podían entrar al colegio privado y al colegio público?

En el distrital como comenzar la educación pública en Bogotá había cierta cobertura no habían tantos niños, pero era una educación muy pobre, a mí me toco trabajar en esa época en Tunjuelito donde el alcantarillado pasaba por la calle y los niños tenían que llevar su asiento, lógico que eso se fue superando y las luchas de nosotros de los maestros lograron de cierta forma hacer tomar conciencia, ya vino el Frente Nacional, donde ya en el plebiscito se logró que el 10% sería para la educación en el plebiscito, en el plebiscito 58 cosa que no se cumplió, eso en la ley en curso en esa época la declaración el plan como se llamaba de Estados Unidos la alianza para el progreso todo entró recursos al sector publico educativo y las luchas de los maestros impulsaron eso las mejoras salariales, aquí se ve cómo se empezó, yo empecé a ganar 200 y 300 pesos y terminamos en el 62 ya ganábamos 1000 con base en la lucha 5 años logramos subir de 300 a 1100 1200 eso con base en las luchas.

¿Cuándo empezó a ser profesor?

En el 57. Fui maestro del actual presidente de la ADE, Miguel Pardo, en un colegio allá en Quiroga, en ese momento fue una de las destituciones que me hicieron porque a mí me bajaron 4 veces por los paros y ahí estaba Miguel, ahora en la década de los 50 indispensable que hables con Carvajal de la década de las 60 Carvajal porque él fue el que manejo entre otras cosas no sé si ahí diga en la historia mía, menciono yo creo Carvajal hizo la famosa huelga la marcha de la costa que se vinieron todos los maestros de la costa hacia Bogotá, la marcha del hambre.

Ellos se vinieron desde allá porque no les pagaban o les pagaban cada tres meses, esa marcha fue famosa digamos en el 66 o 65 no me acuerdo, entonces vino Carvajal como líder y logro la negociación con el Ministerio de Educación con el ministro de educación Daniel Arango, esta negociación colectiva fue la más importante, Fecode tuvo en esa época un poder muy grande sobre la educación en el 66 67 yo era asesor de Fecode, en esa época hubo un congreso pedagógico que creo lo menciono ahí donde se aquí en este libro es que creo que esta esta yo fui ponente por fecode en la política educativa ahí está lo del congreso pedagógica eso fue la década de los 60.

La década del 60 también se logró unificar las dos el paralelismo recuerda que te había comentado que se había formado se logró volver a integrar nuevamente todos en la ADE.

¿Por qué se dio esa unificación?

Liberal conservador radical por un lado, oficialista gubernista por otro lado izquierda, la autonomía sindical es la base. Por qué hubo una serie de actividades, los mismos dirigentes tomaron la iniciativa, nos fuimos integrando nuevamente a través de conversación, ya intervino Fecode, la federación también presionaba por la unidad.

¿Cómo fue desde lo personal, desde las experiencias de vida, no solo desde el ámbito de lo político?

eran tremendas y fuera de eso el centralismo de la educación político conceptualismo burocratismo por que el gobierno siempre ha querido tener la educación como un trofeo burocrático esa tendencia del gobierno siempre de sostenerla como burocrático de sus políticas electorales y la lucha sindical de todos modos la lucha sindical es una lucha de educadores que viene de mucho tiempo atrás y entonces a eso es otra cosa que yo le puedo dar digamos algunos datos como se inició el sindicalismo magisterial en Colombia.

Yo revise que en el 45 fue el primer escalafón docente, en la legislación se ven ciertas garantías para los profes, entonces en término de lo práctico de lo real ¿qué paso con ese escalafón?

Yo vengo cada mes un día o tres días porque yo vivo en Villao como pensionado ya retirado con mi señora también docente, entonces me vincule allá en proyectos ecológicos.

Entonces que me decía en el 45 hubo leyes importantes la ley 97 y la ley 43, bueno ahí la ley 97 ahí si me toca consultando, una era para los educadores de primaria y otros para educadores de la secundaria estableció unas categorías que eran cuatro para la primaria y dos para secundaria eran como unos estímulos eso yo lo tengo ahí que estímulos, unos ascensos que se tenían en cuenta los años de servicio, cuatro años subía categoría, normalista entraba a la segunda y ya después logramos, eso fue un decreto que se logró ciertos estímulos que se llama 50% para la primaria al hacer unos concursos, primaria unos ascensos salariales, en la primaria y en la secundaria las categorías y después hubo otro decreto y ya hubo categorías especiales, ya la parte jurídica la tocamos no se eso toca, entonces de cierta forma esas normas ya había algunos estímulos en esas normas también habían unas primas, establecieron ahí pero eso se reformo ya hasta el setenta y cuando hubo las huelgas y categorías especiales ya fueron 72 que se lograron estímulos mas y luego en el 70 la lucha del estatuto docente termino en la década de los 70 entonces viene la bonificación del escalafón el 279 el estatuto docente del 277 también se mencionan las huelgas que hubo por estatuto Galán, por estatuto hubo unas huelgas por el estatuto del gobierno entonces son etapas que se vivieron y que eso se trata con más calma ya mirando el texto y mirando el que se logró, lo que si tenían las normas del 45 era la estabilidad eso fue muy bueno porque se logró que hubiera una junta de escalafón donde había representación del gobierno, de los maestros y de la curia, la junta de escalafón era la que daba el visto bueno para los ascensos que había en esa época, la junta de escalafón tenía la influencia del gobierno y el clero, pero si se logró una cosa importante que es la estabilidad en el que el maestro no podía ser removido o destituido sino por mala conducta comprobada, eso fue buenísimo eso fue una conquista eso dio mucha estabilidad. Para comprobar una mala conducta debía haber un proceso y la junta era la que decidía, había una junta regional y otra nacional, con esa junta de cierta forma se logró la estabilidad, excepto cuando uno era anticlerical, yo tuve una sentencia en el escalafón contra mí por la huelga de 1962, porque el cura que estaba en la junta de escalafón se impuso al maestro eran 3 los delegados, el maestro presentó una ponencia a favor mío, el cura en contra, pues, gano la del cura, entonces perdí 4 años desde esa huelga y no gane nada. Logre echar atrás eso en el concejo de estado, como ya tenía mis conocimientos en derecho, porque me hubiera quedado sin escalafón y no podía ejercer, eso hubiera sido sumamente grave.

¿Aline Helg afirma que en la década de los 50 hubo algo que se llamó la purga del magisterio, en la que sacaron liberales?

En la década de los 50, lógico es decir desde el 46, usted sabe vino Ospina Pérez, Laureano Gómez, Urdaneta, en esos gobiernos todos los que nombraban tenían que ser conservadores muy poquito liberal y el que era liberal lo mandaban por allá, lo trasladaban o lo perseguían, hay una anécdota en un pueblo de Cundinamarca, yo llegue allá como un maestro bachiller, allá en los pueblos como no habían normalistas nombraban a los bachilleres y allá en la escuela se conoció la historia de una maestra que se enamoró y empezó con sus relaciones y entonces el tipo iba a visitarla por allá en la vereda, como a la maestra la perseguía el alcalde y no sé quien más, entonces

se dieron cuenta de que el novio iba llegando y se quedaba allá, le llegaron un día en sus caballos, imagínese en un pueblito de esos y la sacaron se va del magisterio y la echaron, por que el cura llevo allá con el alcalde y por mala conducta la echaron.

La echaron sin proceso porque era bachiller no tenía escalafón y si hubiera sido con proceso al igual hubiera perdido, es como existía en esa época, lo menciono ahí pero no directamente existía el derecho de pernada sobre ciertas maestras que al ser nombradas exigían los supervisores, los alcaldes y les tocaba cuidar ese puestico para que no las trasladaran, sí o no.

Siempre se veía muchos casos en los pueblos, tal vez, en la ciudad no mucho pero en los pueblos aquí se veía a nivel de ciudad los supervisores, algunos supervisores aprovechaban pero eso ya son cosas que son de todo el país de todos los empleados públicos digo yo.

En el poder siempre hubo abuso, de pronto en la política por esa época cuando en el 56 si uno era de gobierno conservador o Pinillista porque ya estaba pinilla tenía que llevar uno recomendaciones a la secretaria y allá lo ubicaban.

Allá lo ubicaban, pues algunos ya tenían sus títulos de maestro normalista pero de todos modos a muchos les exigían y los nombraban buscando la recomendación de la curia o del alcalde, pero conservador casi siempre, después hubo gobiernos liberales, eso de la política del distrito eso lo mandaban porque fue década del 60, 50, 60,70 mucha democracia bipartidista, el Frente Nacional ya cuando vino el escalafón eso ya se fue superando y la lucha de los maestros.

Por qué en todas esas el presidente era maestro de la República del Ecuador que queda en las Cruces, él fue de los que más ayudo, en esa época existía la asociación de educadores de Cundinamarca ellos ya tenían su oficina íbamos a la escuela a la gran Colombia y allá nos reuníamos hasta que se firmó en marzo del 57 la fundación.

Y estuvimos todos pero fue la primera liberal conservadora fue un cura muy inteligente el cura Mora estimulo el sindicato.

- *¿De esas primeras reuniones como fueron las temáticas, cuál era el estilo era informal?*

Rafael Cortés, agosto romero días conservador pero él nos ayudó mucho en la fundación del por qué los dos éramos de los dos partidos lado liberal estuvo Rafael Cortés, Agustín Moreno y yo que en esa época estaba como liberal, aquí en Bogotá participe mucho como simpatizante del partido comunista en los primeros tiempos, no me integre pero si simpatizaba y me aliaba con ellos en cuestiones sindicales y tuve una buena relación, siempre tengo amigos en el sector liberal y conservadores también, hay amigos pero están en minorías ya.

- *¿Cuáles eran temáticas o las mayores preocupaciones de las reuniones?*

las necesidades que teníamos los maestro: el sectarismo del gobierno, porque de todos modos el gobierno atacó el sindicato desde un principio, él no quería que se hiciera sindicato, en ese momento el gobierno, estudiantes de derecho -yo estudiaba en ese momento derecho-, maestros y maestras buscando sus derechos, su estabilidad, su dignidad porque la dignidad del maestro de cierta forma, el maestro era de allá para acá traslado de un lado al otro y sin hablar del estado de las escuelas ni siquiera sillas para que los estudiantes se sentaran, las escuelas eran casas viejas eso no habían edificios.

Reivindicativo bueno la década del 60 ya en el 70 ya empezó la politización digamos los sectores de izquierda el partido comunista otros movimientos de izquierda ahí reintegren la primera votada como en el 70 entonces ya viene el grupo maestros, otros grupos y conservador minoría a partir del 70 grupo conservador liberal minoría que el grupo movimiento de sal los otros q tú conoces

Fue con el movimiento pedagógico Fecode en 1983, nosotros somos directivos y activistas, llevamos una revista que se llamaba tribuna pedagógica esa tribuna pedagógica unos documentos

escribió un artículo de Mockus un artículo de pedagogía nueva de Chile nosotros fuimos con Marta fuimos con Gabriel Betancur para llevar esa revista al gobierno que sería bueno conseguirla incluso en eso y entonces tú tienes allá la tuya.

allá en Villao tenemos que completar unas cosas que tengo allá a esta repetida a no es que está incompleta esta repetida aquí en esta reunión del hotel Tequendama está aquí la tarjeta intervine ahí como de los fundadores, en esa época no sé si conté algo de los inicios pero no, era un tiempo muy limitado para decir algo pero si me hicieron una pregunta un periodista que cual era el momento culminante más importante de la ADE? en esa época estaba Rodrigo de secretario es más importante es el actual en ese momento estamos uniendo lo político lo sindical y lo educativo con una culminación fíjese bien que esta la afirmación no sé si con el tiempo halla que cuestionar eso porque en cuestión de política de los maestros fue buena pues eran los senadores se interviene en la parte electoral y la parte educativa tiene cierta importancia hay ciertas luchas que pueden dar muy buenos frutos pero también puede traer la burocratización de que se deja contaminar. Fíjese lo que ha habido en la política recientemente que la izquierda contra Milán entonces ahí hay unos riesgos ahora yo me hago una pregunta ¿el maestro organizado esta para resolver los problemas de una educación que es del gobierno? O por el contrario el maestro debe tener una alternativa crítica alejada de cargos gubernamentales? esa es la crítica, la propuesta de que el sindicalismo debería fortalecerse como una organización autónoma y que tenga poder pero entre el pueblo poder pedagógico, ¿en un colegio quien tiene el poder pedagógico?

Si lo tiene el rector es porque es una pedagogía oficial, pero si lo tiene un maestro el maestro que es un líder, que sus alumnos lo respetan, se va imponiendo en su modo de ser de maestro el poder pedagógico, lo tiene el maestro, y por esta vía, la comunidad.

En esa época uno compraba un vestido con 100 puestos nosotros llegamos de provincia yo como normalista de Villavicencio, bueno conseguir empleo aquí en Bogotá, conseguimos una piedad ahí en las cruces ahí nos aguantamos, tengo este apartamento otro a una cuadra y una finquita

¿Usted aconsejaría a los jóvenes ser maestros?

Yo tengo una posición hoy en día del ser maestro, de que yo pienso ya desde la evolución ideológica el maestro, maestro es el que tiene la conciencia de maestro servir y educar al niño, pero dedicado exclusivamente a eso. Primero tiene que formarse uno no puede dar lo que no tiene, si uno no tiene una formación, una personalidad que pueda traslucir dar ejemplo, lo del ejemplo es fundamental uno llega como empleado público, mi horario mi clase como generalmente se hace, se aburre el maestro y se aburre el niño, estar dedicado solo a eso es decir estar pensando de que toda su mentalidad es leer, preparar clase pero ser maestro para ganarme un sueldo ya no me interesa en lo más mínimo, pero la idea es no sé si llegara el mundo una crisis social, moral, política y ambiental que se viene que tendrá que volver al maestro que sea libre de la comunidad, de los pueblitos de la vereda.

¿Cómo se manifestaba el liderazgo del maestro en la escuela y la comunidad?

Si hay varias opciones digamos de maestro que ha sido con su ética muy responsable con los niños y muy dedicadas, por ejemplo, mi señora que según me cuenta muy responsable si hay excepciones que están pensando en ello y cumplen su deber en ese sentido pensando en el niño y formándose porque si el estudiante no se forma cómo llegó el niño, cómo lo saco adelante sino que simplemente con cumplir un horario y a veces con mala gana y como te digo excepciones hay y maestros hay con diferentes perspectivas, los liderazgos, los dirigentes, también hay los del movimiento pedagógico están pensando muy seriamente en eso en la teoría educativa pero no han ido a la práctica si por ejemplo *Educación y Cultura*, la *Revista Magisterio*, muy buena pero la práctica puede haber mucha teoría pero practica? un ecosistema? una resolución que conoce la educación de un maestro pensionado a hacer un ecosistema, teoría hay mucho, ahorita se habla de que el gobierno está dando

empleo formal 3.000 maestros que va a formar, 3.000 la calidad de educación pero qué tipo de educación si es para lograr índices promedios de calificación o es ¿para qué?

Nosotros los maestros porque fuimos así, no puedo decir que fui buen maestro, trate de serlo, no lo fui porque estaba metido en muchas vainas que el derecho, que el sindicato que tantas cosas que escribí, pero no estaba centrado en lo que es la visión del maestro, de pronto si ha habido unos que han sido líderes en los colegios, en los pueblitos, el liderazgo del maestro, en las ciudades también en los colegios hay líderes, donde un colegio un maestro tenga el poder pedagógico es superior al rector por que el alumno está viendo en ese maestro el ejemplo como actúa como habla como lo evalúa y no simplemente que saco a, b o c por que el horario aquí y punto, entonces eso logra, eso ante la crisis q hay en el mundo no sabemos cómo frenar porque el maestro también es producto de un sistema, entonces no le podemos pedir tiene que ser un maestro, de pronto uno ve un maestro en otras áreas de la vida como ve subir un pintor, un escritor, un periodismo, verlos por ejemplo en el medio ambiente hay unos maestros del medio ambiente que han escrito ya y hacen cosas y están dedicados a ellos, el maestro no es solo el que está en un aula sino en toda la vida el papá como maestro como educa a su hijo y si eso no hace en el hogar de educarse, el educar uno su hijo su señora que lleva a la escuela agresividad, lo que sea, descontento, o fracasan y eso le va a transmitir al alumno.

ANEXO 4. ENTREVISTA CON

Adalberto Carvajal

Realice mis estudios de primaria en mi pueblo, y luego con un señor de tierras muy lejanas del Tolima adelante los estudios que más pude, en el San simón de Ibagué realice unos años de secundaria, Normalista rural, validación normal regular, estudie en la Universidad Libre y me hice abogado.

Inicie a trabajar como maestro de escuela rural en 1956. En la violencia liberal conservadora me mataron 14 familiares, yo tenía familiares liberales por el lado de mi papá y familiares conservadores por el lado de mi mamá. Entendí en ese momento algo con lo que estoy convencido todavía, que el problema sustancial nuestro es la falta de educación, en el sentido amplio de la palabra, involucrando el criterio de formación de la persona, desde la escuela, el hogar, por la universidad. Pienso que la gente se mata porque unos caudillos les dicen: usted es liberal, usted es conservador; en mi época eso era hereditario, yo encontré que el primer problema educativo, por eso me dedique a ser maestro de escuela.

La escuela Rural en la cual yo me forme era para ser buen campesino, lo enseñaban a uno a vacunar gallinas, marranos, cultivar una parcela, hacer injertos, sembrar cosechar, todos los procesos del sector agroindustrial, porcicultura. Con esa formación me vine a enseñar a Bogotá.

Yo estuve desde la escuela rural hasta postgrado dictando conferencias en todo el país. Trabaje primaria, secundaria, técnico, bachillerato, universidad, postgrado. En los cincuenta trabaje en primaria especialmente en la escuela rural.

Me inicié en el sindicalismo cobrando sueldos atrasados de hasta seis meses en el departamento del Tolima, y tomando cerveza con un amigo que le faltaban las dos piernas, era maestro de segundo de primaria, se llamaba Gonzalo Arango vivía en el Líbano Tolima, nos pagaban en esa época en el estanco, era un sitio en el departamento del Tolima donde vendían el aguardiente tapa roja, en ese sitio recaudaban los impuestos y con esos impuestos nos pagaban los sueldos, y a veces nos tocaba recibir cajas de aguardiente porque no se había vendido todavía. La consigna de la época era “contribuya al progreso de la educación, consume licores de tal parte”, en el Cauca aguardiente del Cauca, etc. Entonces nos veíamos en una situación lamentable, era indigna, en la situación en que nos manteníamos. Ahí empecé yo, llamando a los maestros a la subversión para que nos pagaran, posteriormente me vine a prestar el servicio militar y me vine a Bogotá y me metí al sindicato. Desde ese entonces estuve.

El primer sindicato que se formó en Bogotá, se llamó la Asociación Distrital de Educadores, lo promovieron liberales y conservadores, Mario Farfán (liberal) Augusto Romero Díaz (conservador). Estando la promoción de los sindicatos llegó un líder comunista muy famoso Elí Rojas Amaya, el magisterio se dividió en Bogotá, en ese momento llegué yo, y salió la gente completamente desorganizada del congreso de la República, y se fueron a una casa, yo iba ahí, todos estaban hablando, me subí en una mesa y les dije que el que fuera a hablar me pidiera a mí la palabra y desde ahí me hice líder sindical.

La iniciativa surge de factores externos, cuando yo llegué aquí fundamos un sindicato que se llamó Sociedad Institutores de Bogotá, de ese grupo que salió del congreso dividido, entre liberales y conservadores, tenía fama de chusmero porque habían matado a mi familia por parte de mi papa y mamá, pero yo no tenía militancia política de ninguna naturaleza en ese momento. Me dediqué con un propósito sustancial de que había que hacer sindicalismo. La formación del sindicalismo era desde afuera, había factores que presionaban la organización de los trabajadores, por el lado liberal venía la CTC y por el lado conservador la UTC que se había formado en 1946 bajo el auspicio de Miguel Ángel Builes obispo de Santa Rosa quien trazaba línea ultraconservadora. Con ese sindicato promoví el primer congreso que hubo en Bogotá, para hacer la formación. Desde 1958 me corresponde a mí trabajar, hasta aglutinar a los maestros en lo que hoy es FECODE.

Mi labor fue desafiliación de los sindicatos de la CTC, por ejemplo, UTRABO, La Unión de Trabajadores de Boyacá y el presidente era Rafael Alirio Morales, presidente del sindicato de profesores de Boyacá en Nariño estaba UTRAN, estaba Jesús Ignacio Guerrero presidente del sindicato de maestros, UTRAMAC Gladis Caldas, presidenta de la unión de trabajadores del Magdalena y de la unión de trabajadores del Magdalena. Solo había que me recuerde el sindicato de Caldas que estaba afiliado a la CTC, había liderazgo liberal y comunista. Los sindicatos por lo general estaban afiliados a las centrales de acuerdo a la influencia política que presentaba el departamento. Mi trabajo fue entrar a discutir todo con las centrales obreras y a desafiliación de los sindicatos, iba a las asambleas me dediqué a recorrer el país y logramos desafiliación a todos los sindicatos, para consolidar FECODE y entramos a lo que en ese momento se llamó el bloque sindical independiente de la CTC y la UTC, había otro bloque que era la Confederación sindical de trabajadores de Colombia CSTC de orientación comunista Pastor Pérez era presidente.

Influencia externa correspondió la Revolución Cubana, la aparición del ELN, la aparición del movimiento obrero estudiantil colombiano. Mi tarea fue la de hacer sindicalismo, uno de los lemas era “Independiente de los partidos, independiente de la Iglesia” todavía tenía mucha fuerza el concordato y fuerza en la organización sindical. Cercano a la teología de la liberación, del seno de mi trabajo surgió el grupo BOICONDA.

La línea de FECODE era reivindicativa, por un lado, era la falta de pago de sueldos, porque los presupuestos destinados a la educación era manejado en una caja común, más tarde como parte de

esas luchas hicieron los fondos educativos regionales que era sacar los dineros de educación aparte, pero ahí se integraba en una sola parte, no solo por manejo politiquero sino porque era necesario la unidad de caja ya que la mayor fuente de ingresos departamentales era la venta de licores, cigarrillos, eso hizo que se gastara la plata destinada al pago de maestros en todas las formas posibles, y que se usara el magisterio como botín electoral, se nombraban maestros liberales si ganaban liberales o conservadores si ganaban los conservadores. Surgieron las propuestas por sueldos atrasados, la federación aparece en una audacia de mi parte, yo era secretario de FECODE, en Boyacá no pagaban y llame y dije sino pagan hacemos huelga, yo me senté en una maquina Remington y empecé a escribir resolución 48000 maestros respaldan los maestros de Boyacá, lo mande a todos los periódicos y el tiempo publico en primera página 48000 maestros amenazan con huelga nacional, ese escándalo que se hizo, hizo que por primera vez apareciera la figura de la federación. Se impuso la concepción sindical sobre la concepción liberal y conservador uno de los mayores logros fue hacer que los partidos liberales perdieran al magisterio colombiano para siempre, no volvieron a alinearse con liberales y conservadores. Los maestros jugaban un papel fundamental en la escogencia

Los temas que reivindicaban los maestros eran los salariales y el estatuto docente. Yo levante toda la Consigna que en 1936 tuvieron los maestros de la Escuela Normal Nacional, en ese periodo de la revolución en marcha los maestros de esa época tuvieron un papel importante en los procesos culturales del país, cuando se fundó la Universidad Nacional, cuando se empezó a dar vida la intervención del Estado en la prestación de servicios, la salud, la educación. Yo tome eso y esa fue la reivindicación central junto con la seguridad social.

¿Cómo era la relación entre docentes y Estado durante los cincuenta?

Relación de colaboración entre el Estado y el magisterio, los maestros colaboraban de acuerdo al régimen que estuviera en el gobierno, cuando llegamos los sindicalizados, se convirtió en confrontación. Hubo confrontación en el gobierno de Rojas Pinilla.

¿Qué caracterizó a estos maestros?

Hubo una transición de los partidos tradicionales que eran maestros de edad muy avanzada, era la generación que venía de los procesos culturales de los años treinta, próximos a pensionarse, el escalafón tenía 3 categorías, se logro hacer una categoría especial para los licenciados, la idea que ellos tenían que habían interrumpido en el plano cultural era muy valiosa pero eran muy seguidores de los dos partidos tradicionales y los que en ese momento estábamos muy jóvenes de ascendencia liberal y conservadora, fuimos muy impactados por la revolución cubana, esta generó una corriente de pensamiento en todo el continente, y los que estábamos en la universidad empezamos a tomar partido, eso tomar partido era tomar posiciones de izquierda, la mayoría de la gente a la guerrilla, el ELN fue una de las organizaciones más cercanas de los maestros desde su nacimiento, yo recuerdo que una de las historias que vivió el mundo por las vías pacíficas fue la marcha del hambre Santa Martha - Bogotá. La influencia de la revolución cubana fue después del 60.

¿Cómo fue el Papel de las mujeres?

Fue muchísimo, la mayoría del magisterio estaba conformado por mujeres, le pongo como anécdota, en el departamento de Santander, en la junta directiva eran todas mujeres, casos donde había nueve mujeres y un hombre, hice asambleas en Bucaramanga en donde de trescientas personas solo había un hombre, las presidentas; gloria campo en atlántico, en Santander Matilde Mejía, en bolívar Ana Cruz posada, caldas Ofelia Londoño de López, muchas mujeres. Como eran mayoría ellas tomaban las decisiones, dentro de la dirigencia hubo muchas mujeres, en el sindicato de diez éramos dos hombres y ocho mujeres.

Articulación entre la ADE y FECODE

Ese primer sindicato fue promovido por liberales y conservadores; surge una división, la mayoría estaba conformada por la gente que orientaba el partido conservador. Aparecí yo y funde el sindicato que se aparto de la ADE, la sociedad de educadores de Bogotá. Hice una labor para regresarlo a su origen, cuando me di cuenta que pertenecían a una fracción de conservadores, que hubiera persistido liberales en la ADE y conservadores en la Asociación y se dio la fusión, a partir de ese momento perdieron el control los partidos.

Al comienzo las reuniones eran en un hotel los liberales y en otro los conservadores, pero del 58 para acá los partidos perdieron el control de los sindicatos.

La relación era mal, porque yo era presidente del sindicato conservador era quien promovía la federación, y al comienzo eso no se llamo federación sino asociación nacional de educadores, con unos profesores de educación física. El cuerpo de fecode a partir de la presidencia de Ospina. La ADE siguió en manos de liberales un tiempo y la izquierda tomo posesión de la ADE armonizándose las relaciones con la federación, con la presidencia de Jaime Redondo, ade entro a fecode.

¿Cuál fue la reacción de la iglesia ante sindicatos?

La iglesia en medio de sus problemas no se dio cuenta de lo que estaba perdiendo, los líderes de esa época era monseñor concha Córdoba, Muñoz Duque, pero como en la iglesia había una división, esa división fue muy respalda en mi apreciación política, a mi habían hecho juicios los liberales y conservadores por que apoye la revolución cubana, a mi me ofrecieron espacios para escribir por vía de monseñor Salcedo, haciendo énfasis a la actividad sindical y no a la defensa de la UTC, y por el lado del sector de la iglesia de avanzada muy bien sobre todo.

¿Hubo intervención de sacerdotes en los sindicatos para frenar la asociación?

En los sermones había mucha, en los pulpitos se hablaba hay que mirar con horror y con asco como lo decían los estatutos de la Unión de trabajadores de Antioquia todo lo que signifique el sindicalismo liberal y de izquierda, esa presión se noto mucho, pero con los hechos sociales, más que discusiones teóricas mi desarrollo y el grupo que me acompañaba fue practico hacer huelga mitin manifestaciones, a las Iglesias llegamos pero fue a protestar, los maestros católicos nos vamos a tomar tal iglesia hasta que nos cumplan, íbamos a tomarnos el arzobispado y definitivamente los hechos superaron la discusión religiosa y teórica, nos ganamos el apoyo institucional. Los sacerdotes defendían las tesis de la iglesia, se quería alinear la federación a sindicatos cristianos pero nosotros decíamos cristianos de la línea de Camilo Torres Restrepo José Domingo Lai.

La importancia histórica del escalafón se da en los años treinta en 1936 – 37 allí ya se estableció en dos leyes que los maestros de escuela no podían ser removidos del cargo sino a través de un debido proceso y por dos razones o salud o mala conducta, desde esa época se desarrollo en la teoría. Yo empecé a desarrollar la tesis que si un maestro de escuela era titulado, graduado y se incorporaba al servicio desde entonces debía gozar de estabilidad vitalicia no tenía que estar sujeto a los vaivenes de cada año, logramos ganar para que tuviera estabilidad, llego a ser de tal magnitud que a los maestros de escuela no los sacaban, habían juntas de escalafón encargadas de revisar los casos, había sanciones, que yo sepa son muy pocos los maestros que sacan del escalafón.

Los maestros desde la ley 39 de 1903 tenían mucha presencia en la escuela, por que el párroco era el que fiscalizaba la conducta del maestro y se llego a tales niveles de la intromisión de la iglesia que se decían cosas como estas “La instrucción pública se divide en dos grupos el personal administrativo y el personal docente, los que dictan clases y los que administran... y de decía de los

curas.... Toda escuela debe componer dos funcionarios el que enseña a los niños y el que inspecciona y dirige al maestro y ese era el ordinario eclesiástico, debe ser tan rigurosa que el que comete una falta grave contra la religión, la moral o la docencia pública debe salir del magisterio, se pueden suspender los maestros porque no cumplan sus obligaciones éticas morales, la visita a la escuela se hará en días y horas distintas sin dar previo aviso al maestro, se llegó a tales extremos que en 1952, decía que una mujer bonita no podía ser maestros, se PRESUME LA MALA CONDUCTA Art 38 decreto 1135 de 1952... y es suficiente causa para la exclusión del escalafón del maestro o maestra que de motivo a comentarios adversos sobre su conducta moral, una mujer no se podía arreglar, debía esconder todos sus atributos, era la época de inquisición.

La junta es el reflejo del concordato, en esa época, eran tantas las trabas, que no los sacaban, eran controladas a favor de los maestros, no dejaba colarse el criterio represivo pero por norma general ha habido mucha estabilidad.

Había mucho verticalismo, los inspectores locales siempre estaban respaldando a los directores de escuela, había más proximidad entre el inspector y director de escuela con la administración, que con los maestros, estudiantes y padres de familia. Una de las cosas que ganamos fue lograr incorporar los cargos de superiores como parte de la docencia en el estatuto docente y no dejar que estuvieran los representantes del estado en los cargos administrativos.

No es posible entender la realidad del país sin un contexto mundial y continental. Es indiscutible que esos primeros maestros fueron cooptados por el Estado.