

**ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS OFICIALES DE
LA PROVINCIA DE GUANENTA, RELACIÓN CON SU CALIDAD DE VIDA Y
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.
PERIODO 1957-1979**

CLAUDIA PATRICIA ALMONACID DURÁN



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2015**

**ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS OFICIALES DE
LA PROVINCIA DE GUANENTA, RELACIÓN CON SU CALIDAD DE VIDA Y
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.
PERIODO 1957-1979**

CLAUDIA PATRICIA ALMONACID DURÁN

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía

**Director
CÉSAR AUGUSTO ROA
Magíster en Filosofía**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2015**

A mis papás, a mi esposo José Luis, mi hermana Olga Lucia, mis hijos Santiago José, Juan Daniel y Margarita María, los cuales me apoyaron y alentaron para continuar cuando parecía que me iba a rendir.

A María Santos Medina (q.e.p.d) por sus valiosos aportes y su gran vitalidad.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar gracias a Dios por no desampararme nunca, por acompañarme en cada momento, sobre todo en los instantes más difíciles.

A la Universidad Industrial de Santander por haberme dado de nuevo la oportunidad de compartir con maestros y compañeros momentos grandiosos.

A mi director de tesis, Mg CÉSAR AUGUSTO ROA por sus valiosos aportes, por su cariño, paciencia y sobre todo apoyo y aliento en la realización de esta tesis.

A los docentes de la maestría por compartir sus conocimientos.

A los maestros ALBERTO MARTÍNEZ BOOM Y RENE ALVAREZ OROZCO evaluadores de este trabajo de investigación por sus valiosos aportes.

A Nubia Acuña Moreno por su disposición de servicio y ayuda incondicional.

A los Maestros valientes que quisieron compartir sus historias de vida y gracias a ellas permitir la realización de este trabajo de investigación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. ACERCAMIENTO AL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS	17
1.4 JUSTIFICACIÓN	18
1.5 OBJETIVOS	19
1.5.1 objetivo general.....	19
1.5.2 objetivos específicos.....	19
2. MARCO DE REFERENCIA	20
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	20
2.1.1 Contexto internacional.	20
2.1.2 Contexto nacional.	24
2.1.3 Contexto local.	27
2.2 MARCO LEGAL	29
2.3 HORIZONTE TEORICO.....	41
2.3.1 Pero, ¿Quién es el maestro?	41
2.3.2 Progreso.	48
2.3.3 Calidad.....	51
2.3.4 Calidad de la educación.....	51
2.3.5 Calidad de vida.	52
2.3.6 Distribución del tiempo.....	56
2.3.7 Tiempo del maestro.	56
2.3.8 Desarrollo Humano, social y sostenible.	58
2.3.9 Currículo.	61
2.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
3. METODOLOGÍA	66
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	66
3.2. PARTICIPANTES Y ESCENARIOS.....	68
3.3. PROCESO METODOLÓGICO	69
3.3.1 Diseño de la investigación.	69
3.3.2 Recolección de la información.	70
3.3.3 Principios éticos.....	74
3.3.4 Validez interna.	74
4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	75
4.1 PROCESO DESCRIPTIVO.....	75
4.1.1 Inclinación por la educación del maestro de la época.	108

4.1.2	Políticas educativas, normas y disposiciones que regularon la organización del tiempo laboral del maestro.	108
4.1.3	Organización del tiempo laboral.	108
4.1.4	Influencia del tiempo laboral de los maestros en su calidad de vida.	109
4.1.5	Influencia del tiempo laboral de los maestros en la calidad de educación.	109
4.2.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	109
4.2.1	Inclinación por la educación del maestro de la época.	110
4.2.2	Políticas educativas, normas y disposiciones que regularon la organización del tiempo laboral del maestro.	115
4.2.3	ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL.	127
4.2.4	INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN SU CALIDAD DE VIDA.	136
4.2.5	INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN SU CALIDAD DE EDUCACIÓN.....	145
5.	CONCLUSIONES	154
	LA HISTORIA CONTINÚA... RECOMENDACIONES	157
	BIBLIOGRAFÍA.....	158
	ANEXOS.....	162

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: PLAN DE ESTUDIOS CICLO EXPLORACIÓN VOCACIONAL	37
TABLA 2: PLAN DE ESTUDIOS CICLO ORIENTACIÓN VOCACIONAL	37
TABLA 3. PLAN DE ESTUDIOS CICLO EDUCACIÓN OCUPACIONAL	38
TABLA 4. TAMAÑO DE LA MUESTRA.....	68
TABLA 5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	73

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES HUMANAS RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN. DE MASLOW.....	47
---	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. INCLINACIÓN POR LA EDUCACIÓN DEL MAESTRO DE LA ÉPOCA.....	163
ANEXO B. POLÍTICAS EDUCATIVAS, NORMAS O DISPOSICIONES QUE REGULARON LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL DEL MAESTRO.....	164
ANEXO C. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL	167
ANEXO D. INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN SU CALIDAD DE VIDA	169
ANEXO E. INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	172
ANEXO F. ARCHIVO FOTOGRÁFICO.....	174
ANEXO G. CERTIFICACIONES.....	191
ANEXO H. CONSTANCIAS	197
ANEXO I. ACTAS Y DILIGENCIAS DE POSESIÓN	198
ANEXO J. RESOLUCIONES.....	203

RESUMEN

TÍTULO: ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS OFICIALES DE LA PROVINCIA DE GUANENTA, RELACIÓN CON SU CALIDAD DE VIDA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. PERIODO 1957-1979.*

AUTORA: CLAUDIA PATRICIA ALMONACID DURÁN**

PALABRAS CLAVE: Maestro, organización del tiempo, calidad de vida, calidad de educación, malestar docente, desarrollo, progreso.

DESCRIPCIÓN:

La organización del tiempo laboral del maestro se percibe como un asunto crucial para determinar su calidad de vida y la calidad de la educación que imparte. La organización del tiempo laboral implica para el maestro cierta angustia, cierto malestar, pero al mismo tiempo lo lleva a pensar que sólo a través de una educación de calidad es posible conducir a una nación hacia el progreso, el desarrollo y el bienestar de sus habitantes, y que él es un actor clave en este proceso.

El presente estudio se enfocó en realizar una investigación de carácter cualitativo de orden histórico, haciendo uso de la historia de vida y revisión documental; se desarrolló en un tiempo de dos años, en donde se indagó si la problemática actual relacionada con el tiempo laboral del maestro y la organización de este la experimentaron maestros oficiales de la Provincia Guanentá en la época de 1957 a 1979, con el fin de encontrar elementos que enriquezcan el quehacer del maestro y contribuyan a mejorar la calidad de la educación colombiana.

A lo largo de la investigación se llega a concluir que las políticas, normas y disposiciones gubernamentales que regulan la organización del tiempo laboral del maestro influyen en su quehacer y calidad de vida.

*Tesis de Grado

**Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Mg. César Augusto Roa.

ABSTRACT

TITLE: ORGANIZATION OF LABOR TIME OF OFFICIAL TEACHERS FROM PROVINCE OF GUANENTÁ, RELATIONSHIP WITH THEIR QUALITY OF LIFE AND THE QUALITY OF EDUCATION. PERIOD 1957-1979.*

AUTHOR: CLAUDIA PATRICIA ALMONACID DURÁN**

KEY WORDS: TEACHER, ORGANIZATION OF HIS LABOR TIME, QUALITY OF LIFE, QUALITY OF EDUCATION, TEACHING UNEASINESS, DEVELOPMENT, PROGRESS.

DESCRIPTION:

The organization of the labor time of teachers is perceived as a crucial matter to determine the quality of life and the quality of education they provide. This organization of labor time implies to the teacher, a certain anguish, a certain uneasiness, but at the same time, it takes him/her to think that only through of a good education is possible to lead a nation to progress, growth, and well-being of its population, and that he/she is a key actor in this process.

The current study was focused on the development of a qualitative, historical research; using the story of life and documentary revision, developed in a time period of two years, in which it was enquired if the official teachers from province of Guanentá of the period between 1957 and 1979, experienced the current difficulties in order to find the elements that enrich the teacher's chore and at the same time that contribute to improve the quality of Colombian education.

Throughout this research it was concluded that the politics, rules and governmental regulations have influence in the teacher's job, and that the quality of life and the quality of education are directly related to the kind of organization of the teacher's time.

*Thesis

** School of Education: Master's degree in Pedagogy. Director: Mg. César Augusto Roa.

INTRODUCCIÓN

El tema de la calidad en la educación, hoy por hoy, ha venido tomando fuerza e importancia y, por consiguiente, se encuentra incluida como uno de los aspectos indispensable en la agenda de los gobernantes. Ella ha despertado el interés de pedagogos y estudiosos de las ciencias de la educación por investigar y ahondar en su basto contexto.

Un aspecto que llama la atención, y del cual poco o casi nada se ha investigado, es lo concerniente a la organización del tiempo laboral del maestro y su relación con su calidad de vida y con la calidad de la educación que imparte; los estados de estrés y de angustia a los que se han visto enfrentados los maestros debido a la gran cantidad de funciones y responsabilidades asignadas, lo cual redundando en un malestar docente manifestado en acciones de desganado y desolación frente a su desempeño.

El tema planteado en esta investigación forma parte del macro proyecto “El tiempo del maestro a través del tiempo” desde el año 1870 a 2013, llevado a cabo por la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander desde la línea de investigación Calidad Educativa y Gestión Escolar CEGE. El Trabajo de investigación se estructuró en cinco capítulos, en los cuales se resalta la importancia que reviste la organización del tiempo laboral del maestro, tanto para ofrecer una mejor calidad de la educación, como para mejorar la misma calidad de vida del maestro.

El primer capítulo hace un acercamiento a la situación problemática, las preguntas directrices, la justificación y los objetivos de la investigación.

El capítulo dos aborda el marco referencial, que comprende los antecedentes de la investigación realizados a nivel internacional, nacional y local; el marco legal que regula la organización del tiempo laboral del maestro en la época objeto de estudio; el horizonte teórico y el contexto de la investigación, los cuales dan referentes fundamentales a la propuesta.

En el capítulo tres se describe la metodología utilizada en la investigación, la cual contempla aspectos tales como: Tipo de investigación, escenario y participantes; el proceso metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección de la información.

El capítulo cuatro presenta la descripción, análisis e interpretación de los resultados de la investigación, obtenidos a partir de la revisión exhaustiva de cada caso o historia de vida, del relato de cada maestro y de la revisión documental.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación en bien de la organización del tiempo laboral del maestro y su influencia en la calidad de vida y calidad de la educación.

Para finalizar se presenta la bibliografía, la cual incluye los diferentes textos, revistas, normas, documentos, consultas en web y los anexos que muestran de una forma emotiva los testimonios de los maestros de la época, objeto de estudio, plasmados en sus historias de vida.

1. ACERCAMIENTO AL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La educación es una necesidad vital convertida en “derecho de las personas, que se presta formalmente a través de un servicio público especialmente organizado para cumplir esta específica función social”¹; es una de las mejores y más poderosas herramientas con que cuenta la sociedad, ya que permite direccionar su futuro hacia el progreso y, al mismo tiempo, le brinda la oportunidad de ser más organizada, capaz de llevar las riendas de su destino, de fortalecer la democracia y asegurar un mayor bienestar para todos. Como dice Fernando Savater², Una sociedad se valora por la calidad de su educación, y es precisamente la importancia que se le conceda a la educación la que conduce al crecimiento y al desarrollo sostenible y equitativo de una nación. Ahora bien, para que la educación cumpla con su cometido, se requiere contar con el recurso más significativo e insustituible del proceso educativo: El maestro, a quien se debe dar la importancia y el reconocimiento social que merece por la estratégica labor que desempeña.

Ser maestro implica un conjunto de circunstancias, situaciones y relaciones que hacen que éste se reconozca y sea reconocido como tal, distinguiéndose claramente de quienes ejercen actividades diferentes. En mi sentir, existe un sello que identifica y define específicamente al maestro. Es por ello que aspectos tales

¹Constitución Política de Colombia. 1991. Art. 67.

²<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19549/1/articulo5-13-13.pdf>. Educere, Conferencia, año 5, 13, abril, mayo, junio, 2001.

como la historia, la formación personal, educativa y cultural del docente, que determinan su vocación y proyecto de vida, su ubicación geográfica e histórica, su actual organización personal y familiar y laboral (incluido el lugar donde vive y los medios de transporte que debe utilizar para llegar a su trabajo), así como las mismas características afectivas y de personalidad, determinan el sello característico y diferenciador de cada maestro frente a los demás, y de la misma profesión docente frente a otras profesiones.

La actividad y el proceso docente se dan siempre en un medio concreto y con personas concretas, con historias personales propias e inconfundibles. Estas particularidades terminan afectando el mismo proceso educativo, tal como el proceso educativo termina afectando la vida de las personas que ejercen la docencia. La labor del maestro adquiere un carácter dinámico, como dice Michel Foucault³: “la misión del maestro es brindarle a los alumnos la caja de herramientas para la vida”, buscando con ello generar un cambio permanente, una innovación que se vea reflejada en una mejor educación. De tal manera que se visiona al maestro con fortalezas en lo pedagógico, en lo disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización y reconocido por su desempeño y proyección.

De igual manera, la educación y la enseñanza impartida por el maestro y las condiciones en que éstas se dan, no pueden estar al margen del tema de los procesos de calidad de la educación. Le corresponde entonces al maestro, a la institución y al sistema educativo, asumir su responsabilidad y compromiso en la prestación de un servicio de calidad que forme al ser humano integral, ya que éste se constituye en el medio y finalidad de la educación.

Frente a la enorme tarea del maestro, surge un debate educativo y es el relacionado con el tiempo y la organización de éste: Por un lado, el maestro se ve cada vez más agobiado, por la gran cantidad de responsabilidades y actividades académicas-laborales a las que a diario se enfrenta y que le producen cansancio, agotamiento y estrés, los cuales a la larga terminan generando ausentismo, bajo rendimiento, enfermedades y una gran disminución de la capacidad laboral del maestro; por otra parte, las políticas gubernamentales –materializadas a través de normas, decretos o resoluciones- han sido criticadas por cuanto reglamentan, de manera cada vez más inflexible e inquisidora, el tiempo que el maestro debe

³ RUNGE PEÑA, Andrés Klaus. Foucault o de la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: Revista Educación y Pedagogía Vol. XV N° 37. P. 219.

dedicar a la labor educativa, coartando su libertad personal y deseos o posibilidades innovadoras y creativas para bien de su vocación docente.

Estas realidades que puntualizan el ser maestro, posibilitan un estudio que provoque un acercamiento al tiempo laboral del maestro, contextualizado en el período de la historia nacional desde 1870 al 2013. Frente a estos intereses la Universidad Industrial de Santander, con su grupo de investigación “Calidad Educativa y Gestión Escolar”⁴ (CEGE) se ha comprometido en hacer una mirada histórica con el fin de explorar si la problemática que actualmente viven los maestros se presentaba de forma similar en otros períodos de la historia nacional. El presente estudio investigativo hace eco a estos objetivos, delimitándose a la provincia de Guanentá durante los años comprendidos entre 1957 a 1979, período que inicia con el Frente Nacional y termina con la adopción del Estatuto Docente, logro que contribuyó a darle mayor relevancia a la labor docente.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Resultado de la problemática planteada surge la pregunta central de la investigación: ¿Qué relación tenía la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la provincia santandereana de Guanentá, en el período de 1957 a 1979, con su calidad de vida y con la calidad de la educación que impartían?

1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Qué políticas, normas o disposiciones regularon la organización del tiempo laboral de los maestros en esa época?
- ¿De qué manera la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la provincia de Guanentá influyó en su calidad de vida y en la calidad de la educación que impartían?

⁴CEGE: grupo de investigación Calidad Educativa y Gestión Escolar. Escuela de Educación de la UIS.

1.4 JUSTIFICACIÓN

En educación es innegable la gran cantidad de problemas y dificultades, razón por la que se hace indispensable concentrarse en los más álgidos y trascendentales que caracterizan la labor del ser docente. Es por ello que un tema que reviste gran importancia dentro de la problemática educativa, es el del tiempo laboral de los maestros, visto como una cuestión crucial para su calidad de vida y para la calidad de la educación que imparten, ya que no podemos desvincular al ser humano del maestro, de su quehacer laboral con sus afectaciones personales, producto de la labor específica que cumple. En esta situación es innegable que la mejoría en las condiciones personales del docente genera una mejoría en su labor o desempeño laboral y viceversa.

Por demás, como siempre se ha dicho y es aparentemente de todos conocido, una educación de calidad es fundamental para el crecimiento y desarrollo de los países. Es así que las naciones que más importancia le han dado a la educación, a la calidad de la enseñanza, disfrutan de una economía más dinámica y competitiva, generando satisfacción en las personas, lo que se manifiesta en una mejor calidad de vida de la población.

Cada época determina de cierta manera la respuesta a los problemas e interrogantes que en ella surgen, de tal manera que en la época de 1957 a 1979 podemos encontrar una relación específica de la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la provincia de Guanentá con su calidad de vida y con la calidad de educación que imparten. Estas realidades de antaño resaltan cómo el maestro de aquella época, junto con su familia, expresaban mayor felicidad; y también cómo los educandos se denotaban más agradecidos y satisfechos en comparación con esta época contemporánea.

La formación del ser humano, y por lo tanto de la sociedad, está en manos del maestro. Y tan cierto es este hecho, que cualquier reforma y mejora de la enseñanza tiene repercusión directa sobre este aspecto antropológico y sociológico. Llama la atención cómo las disposiciones gubernamentales e institucionales relacionadas con la organización del tiempo laboral, han ido limitando los espacios personales del maestro, generando con ello sentimientos de angustia, cansancio, desgano, sobrecarga laboral y quejas frecuentes a raíz de la falta de tiempo para desarrollar sus múltiples tareas, tanto personales como profesionales.

Esta situación resalta la importancia de hacer el cuestionamiento en torno a la relación directa que existe entre la organización del tiempo laboral del maestro oficial de la Provincia de Guanentá, con su calidad de vida y con la calidad de la educación que imparte.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 objetivo general

Identificar la relación que tenía la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la Provincia de Guanentá en el periodo de 1957 – 1979 con su calidad de vida y con la calidad de la educación que impartía.

1.5.2 objetivos específicos

- Determinar las políticas, normas o disposiciones que regularon la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la Provincia de Guanentá en la época.
- Analizar la manera como la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la Provincia de Guanentá influyó en su calidad de vida y en la calidad de la educación.

2. MARCO DE REFERENCIA

Este capítulo comprende los antecedentes de la investigación, en el ámbito internacional, nacional y local; el marco legal, donde se hace una relación de las principales leyes, decretos, resoluciones y políticas que enmarcaron y reglamentaron la educación de aquella época y que de una u otra forma incidieron en la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la Provincia de Guanentá; el horizonte teórico, presenta los planteamientos conceptuales que dan las bases para la investigación; y por último, el contexto de la investigación, donde se caracteriza el entorno histórico, económico y social del período de 1957 a 1979, en aquellos municipios en donde trabajaron y vivieron los protagonistas de esta investigación..

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

2.1.1 Contexto internacional.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC de la UNESCO en el 2005, realizó el estudio “Condiciones de trabajo y salud docente” dirigido por Magaly Robalino Campos y Antón Körner⁵. El diseño metodológico aplicado combina la estrategia cuantitativa y cualitativa. Los resultados contribuyen a ampliar la comprensión acerca de las situaciones del profesorado y los factores que inciden en su desempeño⁶, siendo coherente con los rumbos marcados por las declaraciones Mundiales de Educación para Todos, el Proyecto Regional de Educación PRELAC y los objetivos emblemáticos que adelanta la UNESCO a nivel mundial para fortalecer la profesión docente.

“El tema invita a pensar en nuevas investigaciones y al mismo tiempo en estrategias y acciones que mejoren las condiciones en las cuales se desarrolla el aprendizaje, convoca a todos los actores, de este proceso educativo, a debatir y consensuar políticas integrales para el desarrollo docente como una de las condiciones necesarias para garantizar que niños, niñas y jóvenes tengan una

⁵ Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay sobre las condiciones de trabajo y salud docente. Publicado por la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, Santiago de Chile, octubre de 2005.

⁶MACHADO, Ana Luiza. Directora Regional OREALC, UNESCO. Santiago: publicado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. 2005., p.11.

educación de calidad”⁷. En el estudio se aprecia que el tema de la calidad educativa ha sido poco explorado y casi que desapercibido por maestros, tal vez, y según indican los autores: “a la docencia se le ha considerado como un servicio social más que un trabajo profesional”⁸

Este mismo estudio exhorta a comprender que la actividad docente es también una profesión, lo cual exige aceptar que hay factores poco explorados y minimizados, los cuales inciden directamente en el desempeño profesional como son las condiciones de trabajo, las cuales unidas a otros determinantes, definen perfiles de salud-enfermedad para los docentes; de hecho, los hallazgos encontrados por la investigación, giran en torno a las afecciones de salud mental reflejadas en el estrés, en la depresión, en la neurosis y en una variedad de enfermedades psicosomáticas (úlceras, gastritis, colon irritable, entre otras) diagnosticadas en los docentes.

“Los investigadores también hacen caer en cuenta que el concepto tradicional de condiciones de trabajo, ha girado exclusivamente en el tema salarial, dejando de esta forma de lado, un importante ámbito que influye en la calidad de vida del profesorado y en su capacidad para desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que contribuyan con su óptimo desempeño profesional. El estudio abre el campo de análisis y plantea la necesidad de profundizar en las discusiones con el fin de avanzar en la construcción de un marco teórico acerca de las condiciones de trabajo y salud de los docentes”⁹.

Marisol Silva Laya¹⁰, en “Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior”¹¹. Universidad Nacional de México 2008;

⁷Ibidem.

⁸ Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay sobre las condiciones de trabajo y salud docente. Publicado por la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, Santiago de Chile, octubre de 2005. p.15.

⁹ Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay sobre las condiciones de trabajo y salud docente. Publicado por la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, Santiago de Chile, octubre de 2005. p.16.

¹⁰ Doctora en educación por la Universidad Iberoamericana Puebla. Profesora investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. Autora de: (2007), “Las políticas recientes de cobertura, equidad y calidad: aciertos, desaciertos y asuntos por atender”, en Yzaguirre, L. y L. Núñez (comps), propuestas de la academia al sector educativo de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados, México, ANUIES.

¹¹ En perfiles educativos, volumen XXX, Núm.120, sin mes, 2008, p. 7-32. Universidad Nacional de México. México, D.F., México. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=132111s9002>.

analiza cómo las políticas de calidad educativa tales como la atención integral al estudiante y los enfoques centrados en el aprendizaje, son acogidas al interior del sistema de educación superior; de igual forma, profundiza en qué medida dichas políticas brindan orientaciones a las instituciones que lo conforman, estudia cómo se han traducido en orientaciones específicas, las cuales se han dirigido a mejorar los procesos educativos y enfatiza en su alcances y vacíos. La autora revisa de manera general el comportamiento del sector universitario y concluye que, a pesar de la movilización y despliegue de ciertas iniciativas institucionales, aún falta una comprensión cabal y la ejecución de acciones efectivas para poner en marcha las políticas que buscan impulsar nuevos enfoques y estrategias educativas que incrementen la calidad de la educación. El aporte de esta investigación al estudio propuesto, radica en el análisis de las políticas educativas y en la forma como éstas contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación.

Rafael Quiroz, investigador del Departamento de investigaciones Educativas CINVESTAV – IPN México, 2008, con la investigación: “El tiempo cotidiano en la Escuela Secundaria”, plantea como objetivo de estudio la práctica escolar cotidiana en las secundarias de la ciudad de México. Parte de un sustento empírico y realiza un trabajo de campo en dos secundarias del D.F., en las cuales hace una aproximación etnográfica consistente principalmente en la observación y registro del salón de clases y llevando a cabo entrevistas abiertas, con maestros y estudiantes. Esta investigación contó con registros de aproximadamente cien (100) clases y transcripciones de cuarenta (40) entrevistas.

Rafael Quiroz, enfatiza en el tiempo cotidiano de la escuela secundaria; dice que está definido, en gran medida, por tres elementos de la normatividad escolar que preexisten en la práctica de los sujetos: Los planes y programas de estudio; las normas de evaluación; y, las condiciones del trabajo de los docentes. Concluye que:¹²

- “El primer elemento de la normatividad escolar aborda la manera como condiciona los ritmos de actividades al interior de la clase y la fragmentación de la jornada escolar”.
- “El segundo enfoque, establece cómo la normatividad oficial de evaluación obliga al maestro a la aplicación frecuente de exámenes, lo cual resta tiempo para la enseñanza”

¹² QUIROZ, Rafael. El tiempo cotidiano en la Escuela secundaria. En Nueva Antropología, Vol. XII, N° 42, México 1992. P. 99

- “El último ámbito, concluye que la práctica escolar es determinada en buena medida por las condiciones materiales del trabajo docente, exaltando algunas de ellas como son los recursos físicos, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio, los salarios insuficientes, la gran cantidad de horas que tienen que trabajar frente a un grupo, el desgaste físico que esto implica, la fragmentación de su tiempo laboral el cual le restan dedicación al trabajo específico de la enseñanza”.

La investigación de Rafael Quiroz, insiste en la importancia de analizar la manera como se debe “transformar el tiempo en la escuela secundaria”, la cual debería mantener un equilibrio entre, qué cosas deben realizarse en el aula de clase y cómo realizarlas. Precisa que llevando a cabo dicho control, es muy probable que se dirija a las instituciones educativas hacia un mejoramiento en la calidad educativa.

Claudio de Moura Castro y Gustavo Ioschpe, en enero del 2007 presentaron el documento número 37 de la investigación llamada: “La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza? Investigación presentada por el PREAL¹³ Y EL CINDE¹⁴. En este estudio se analiza objetivamente el problema salarial de los maestros en América Latina, respondiendo a dos preguntas fundamentales tales como: Es realmente baja la remuneración docente y esta remuneración incide directamente sobre la calidad de la enseñanza?”¹⁵

La metodología de esta investigación tuvo como base la revisión de la literatura que hay sobre el tema; resalta, además, los enfoques que tienen los países latinoamericanos y desarrollados, contextualizados en los periodos históricos; también se tiene presente la recopilación de datos valiosos nacidos de investigaciones anteriores, las cuales se han llevado a cabo bajo el propósito de sistematizar este conocimiento con el fin de llegar a conclusiones claras que aporten caminos de solución a estos investigadores, a maestros, a formuladores de política pública y personas interesadas en este tema. Esta investigación concluye que: “el tema salarial, no es significativo en la determinación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes”. Cabe resaltar que este estudio, realza el elemento

¹³ PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe que tiene por objeto central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en América Latina y el Caribe. Con sede en Washintong.

¹⁴ CINDE: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile.

¹⁵ En Documento No 37. Enero 2007. Ioschpe Gustavo y De Moura Castro Claudio. PREAL.

metodológico de la revisión documental, el análisis que se hace, que es afín con la propuesta de investigación; cuestiona si el factor salario tiene o no impacto sobre la calidad de la educación, caso muy similar al de la organización del tiempo laboral del maestro, pues se busca determinar si existe una relación entre dicha organización del tiempo y la calidad de vida y calidad de la educación.

2.1.2 Contexto nacional.

Aline Helg realiza un estudio sobre la enseñanza primaria y secundaria durante la primera mitad del siglo XX¹⁶, para ello hace uso de una extensa y variada documentación (consulta de revistas y periódicos, examen de la legislación escolar y escrutinio de los archivos del Estado, de la Iglesia y de las instituciones privadas). Esta autora recrea los planes y programas escolares en relación con la vida política, social y económica de la nación, adiciona el empleo de estadísticas y entrevistas con maestros, políticos, ministros de educación y representantes de la Iglesia, dirigido a precisar los logros y fracasos de un precario sistema educativo que intentaba cubrir las necesidades de un país con múltiples contradicciones. Toma como referencia cuarenta años de historia de la educación colombiana (1918 a 1957), centra su atención en los niveles de primaria y secundaria de la enseñanza pública y privada, no se detiene en la formación universitaria, en la enseñanza impartida por los institutos militares y la preparación al sacerdocio en los seminarios de la Iglesia Católica. Se divide en cuatro fases del desarrollo de la educación primaria y secundaria colombiana en el siglo XX que corresponde a cuatro orientaciones diferentes de la política educativa que a saber son:

“1918–1924: Aplicación lenta y parcial de la legislación escolar de 1903-1904;
1924-1934: La iniciación del proceso de reforma educativa;
1934-1938: “La revolución en marcha” y su tentativa de integración nacional por medio de la educación; y,
1938-1957; Las repercusiones de las transformaciones demográficas y socioeconómicas en la educación de nuestro país”.

Dice Gonzalo Cataño que: “este libro contribuyó a fijar en el país la moderna historia social de la educación”. Al respecto, “La autora muestra que el país había

¹⁶ HELG, Aline. *Civiliser le peuple et former les élites: L'éducation en Colombie 1918-1957*. París: L'Harmattan, 1984. Traducción de Jorge Orlando Melo y Fernando Gómez. Segunda edición en español 2001 Universidad Pedagógica Nacional. La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política, es la versión corregida de la tesis de doctorado presentada en noviembre de 1983 a la facultad de letras de la universidad de Ginebra.

cambiado notablemente y que junto al aumento de la población, de la expansión urbana, del crecimiento industrial y de la intensificación de las comunicaciones, la educación se había extendido en las ciudades y en las áreas rurales de mayor dinamismo”.¹⁷ Este texto investigativo toca también cuestiones sobre la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales y su influencia en la calidad de vida y calidad de la educación en el periodo de 1957 a 1979, argumentado, en palabras de Gonzalo Cataño que: “estimula la reflexión, brinda un conocimiento más completo del asunto en cuestión permitiendo guiar a la siguiente generación de analistas. Estudia la educación en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, permite llevar el análisis hasta nuestros días a fin de llenar el vacío que sus páginas han hecho evidente”¹⁸.

Otra investigación, es la realizada por Cristian James Díaz Mesa, llamada “Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo”¹⁹, la cual aborda el estudio de uno de los temas de mayor interés en la investigación educativa actual: “El mundo del maestro, sus realidades, su profesión, su práctica pedagógica, sus valores y su formación”. El análisis se realiza desde un enfoque crítico, emancipatorio y socio cultural que pretende reconocer el valor de la narrativa, la experiencia escolar y el relato en sí, como estrategias metodológicas pero también, como opciones políticas que facultan la transformación del maestro como sujeto de saber y como agente activo en las transformaciones del medio escolar en el cual se moviliza cotidianamente²⁰, conociendo de esta manera al maestro, se puede llegar a capitalizar la gran contribución que puede dar al sistema educativo, en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP²¹ en “Historias de vida en maestros”²² presenta una propuesta de corte cualitativo. A través de la historia de vida y de entrevistas con docentes del Distrito Capital²³ de colegios públicos y privados, nacionales y distritales; hace un acercamiento hacia

¹⁷ Ibíd. P.6

¹⁸ Prólogo Gonzalo Cataño investigador de la Universidad Pedagógica Nacional al libro La educación en Colombia 1918 – 1957. De Aline Helg. Pág. 7.

¹⁹ Actualidades pedagógicas, julio – diciembre, número 050, Universidad de la Salle. Bogotá Colombia. P 139 – 146. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

²⁰ Ibidem.

²¹ El IDEP orienta sus esfuerzos hacia la consolidación como instituto de investigación, innovación y evaluación de políticas públicas educativas con el fin de contribuir a la transformación y pertinencia de la calidad de la educación en Bogotá.

²² En www.banrepcultural.org/blaa_virtual/sociologia.htm. consulta realizada 05/05/2011.

²³ Bogotá, Colombia.

los momentos críticos del desarrollo de la docencia en casos particulares y en condiciones específicas, permitiendo a los protagonistas, los maestros del distrito capital, verse reflejados en un espejo donde es posible identificar cualidades o aspectos mejorables en el actuar humano del docente.

En el 2006, María Teresa Ramírez G. y Juana Patricia Téllez de la Unidad de Investigaciones de la Gerencia Técnica del Banco de la República desarrollan la investigación sobre “La educación primaria y secundaria en Colombia en el Siglo XX”.²⁴ El objetivo de esta investigación fue: “analizar la evolución de la educación primaria y secundaria en Colombia durante el siglo XX desde una perspectiva de largo plazo. En ella, se estudian las principales políticas educativas que se realizaron a lo largo del Siglo XX, así como los cambios institucionales y organizacionales que ocurrieron; analiza la financiación de la educación, el comportamiento de las principales variables educativas y examina la evolución de la calidad de la educación en el país; como fuente principal de información. Se usaron memorias del Ministerio de Educación, del Congreso Nacional, los anuarios generales de estadística, la información proveniente del Departamento Administrativo Nacional de estadística (DANE) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN).”²⁵

Concluye, que durante la primera mitad del Siglo XX, la expansión de la educación primaria y secundaria en Colombia fue muy lenta; el país presentó un bajo nivel de escolaridad, afrontando grandes dificultades como: “Falta de maestros preparados, la inapropiada forma como se descentralizó el sistema educativo, la poca prioridad que le dieron los diferentes gobiernos a la educación, la falta de recursos entre otros. Sólo se empezaron a ver las transformaciones educativas en la década del cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento económico y un cambio significativo en la estructura económica y demográfica del país. Sin embargo, a pesar de estos grandes avances, al finalizar los 90 el sector educativo colombiano seguía presentando bajos niveles de cobertura, eficiencia y calidad así como vaguedad en las competencias obligatorias en términos administrativos y financieros de los diferentes niveles gubernamentales”.²⁶

²⁴ El estudio fue presentado en el Seminario sobre Historia Económica Colombiana organizado por el David Rockefeller Center of Latin American Studies de la Universidad de Harvard, Cambridge, Mass., en junio del 2005.

²⁵ Ibidem

²⁶ En www.banrepcultural.org/blaa_virtual/sociologia.htm. consulta realizada 05/05/2011.

2.1.3 Contexto local.

A nivel local, está la investigación realizada por Marlene Goyeneche Delgado y Margarita Rincón Cepeda en el 2001, denominada “La organización del tiempo laboral de los maestros: calidad de vida y calidad de educación” la cual hace parte del grupo de investigación, Calidad Educativa y Gestión Escolar CEGE de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga; y del que también, hace parte este proyecto.

La investigación se desarrolló en el marco de un enfoque cualitativo, de diseño etnográfico, con la participación de maestros de varias instituciones escolares de la ciudad de Bucaramanga. Resalta que el tiempo de los maestros es un factor determinante para garantizar una educación de calidad; pero, esta calidad educativa se ve afectada por factores relacionados con la organización del tiempo de los maestros, lo cual genera malestar entre ellos debido a sus extensos horarios laborales, limitando las posibilidades de actualización y formación permanente y mejoramiento de su calidad de vida personal, familiar y social.

Otro elemento que analiza la investigación es el que tiene que ver con la normatividad, en donde las autoras enfatizan en la necesidad de revisar las normas que regulan la organización del tiempo de los maestros para que estas lleguen a ser pertinentes y contribuyan a brindar una mejor calidad de vida para los maestros y una mejor calidad de educación para la comunidad.

Kelly Johana Gómez Jiménez,²⁷ presenta el trabajo “Asignación académica, satisfacción laboral y calidad de las prácticas pedagógicas en el contexto de la universidad”. Este estudio resalta el binomio responsabilidades docentes vs tiempo, concretándose en aquello que se llama “asignación académica”. Esta investigación se llevó a cabo con profesores de la facultad de ingeniería de una universidad de Bucaramanga, en el año 2011; bajo una metodología mixta, en la que se aplicaron técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos.

Kelly Johana Gómez analiza la incidencia de esta asignación académica en la satisfacción laboral y en la calidad de las prácticas pedagógicas, es decir quiere resaltar la incidencia directa que tiene el número de funciones que cumple un docente y el tiempo que dispone para llevarlas a cabalidad; enfatiza, para ello, que la sobrecarga laboral repercute en el bienestar físico y mental del maestro y, por

²⁷ Tesis de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander desarrollada en Bucaramanga en el 2011.

ende en su desempeño profesional. De igual manera se establece un contraste entre la normatividad y lo que exige la profesión docente en el ejercicio cotidiano de la misma.

Otra investigación de gran importancia ha sido el trabajo denominado: “La organización del tiempo laboral de los maestros. Relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico en el periodo de 1991 al 2000. De la autoría de Helga Johanna Rolón Centeno²⁸. La investigación hace parte del Macro proyecto El tiempo del maestro a través del tiempo desde el año 1870 al 2014, y pertenece al colectivo de investigación CEGE (Calidad Educativa y Gestión Escolar).

La investigadora detalla aspectos relacionados con la organización del tiempo laboral de los maestros en el periodo comprendido entre 1991 al 2000. Desarrolla un estudio de corte cualitativo que usa el relato de vida.

El objetivo de la investigación identificar la relación que tuvo la organización del tiempo laboral de los maestros en su calidad de vida y la calidad de su quehacer pedagógico en el periodo de 1991 a 2000.

Los principales hallazgos del estudio reportan: En cuanto a las políticas gubernamentales, que estas han generado en el maestro una sobrecarga a nivel profesional e influido en el quehacer pedagógico del maestro, en algunos casos afectando su salud y bienestar.

También destaca la forma en que el maestro distribuía su tiempo en actividades propias de su quehacer como eran dictar clases, cumplir con los horarios, desarrollar actividades en casa porque el tiempo no alcanzaba. Concluye la investigadora, que la organización del tiempo laboral del maestro influía en su vida familiar, personal y profesional y en su quehacer pedagógico.

Finalmente, Gloria Alexandra Orejarena Barrios²⁹ realiza la investigación “Organización del tiempo laboral del maestro durante el periodo 2001-2013, Relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico”. Define

²⁸ ROLÓN Centeno, Helga Johanna. La organización del tiempo laboral de los maestros. Relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico en el periodo de 1991 al 2000. [Tesis]. Maestría en pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. 2013.

²⁹ OREJARENA, Barrrios, Gloria Alexandra. Organización del tiempo laboral del maestro durante el periodo 2001-2013, Relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico. Tesis]. Maestría en pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. 2013.

como preguntas directrices: ¿Qué políticas y/o normatividad ha regulado la organización del tiempo en los maestros? ¿De qué manera la organización del tiempo afecta la calidad de vida de los maestros y la calidad de su quehacer pedagógico?

La muestra seleccionada fue de 20 maestros, de los cuales se escogieron 10 que laboraran bajo el Decreto 2277 de 1979 y 10 bajo el Decreto 1278 de 2002. El enfoque investigativo fue el cualitativo y como diseño metodológico se utilizó el diseño etnográfico con el objeto de analizar a profundidad la situación problema. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante y a entrevista semiestructurada y grupos focales. Como instrumentos de registro utilizó el diario de campo, notas de registro, audio, protocolos de entrevista y grupos focales.

En la investigación se definieron seis ejes temáticos: inclinación para ser maestro, satisfacciones recibidas como maestro, políticas educativas sobre organización del tiempo laboral 2001 al 2013, reglamentaciones institucionales organización del tiempo laboral, influencia de la organización del tiempo laboral-calidad de vida y finalmente, influencia de la organización del tiempo laboral-quehacer pedagógico.

Las conclusiones de la investigación muestran cómo la organización del tiempo de los maestros es un factor determinante para garantizar una educación de calidad, advirtiendo sobre la necesidad de contar con maestros capacitados, reflexivos frente a la labor que desempeñan. Advierte la investigadora que uno de los problemas claves para la calidad de vida de los maestros y calidad de su quehacer pedagógico, es la organización del tiempo laboral, lo cual ha generado malestar en los maestros causado por extensos horarios laborales que a su vez revisten riesgos para la salud y buen desempeño profesional.

2.2 MARCO LEGAL

El marco legal de referencia para la elaboración del estudio “La organización laboral del tiempo de los maestros oficiales en la Provincia Guanentá, su relación con la calidad de vida y la calidad de la educación”, en el período a analizar, se aborda en orden cronológico y de acuerdo a su jerarquía jurídica, tales como: Constitución, Leyes, Decretos, Resoluciones, Circulares, emanados primordialmente de la Constitución Política de Colombia de 1886 y sus principales reformas. También, normas del Ministerio de Educación Nacional. Todas ellas, de

aplicabilidad en el período de la presente investigación, abarcando el ámbito pedagógico como el administrativo.

- Iniciamos este itinerario a partir del artículo 41 de la **Constitución Política de Colombia de 1886**³⁰, la cual dice que: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria”. Se complementa con el artículo 53, promulgando que “La Iglesia Católica podrá libremente en Colombia, administrar sus asuntos interiores y ejercer actos de autoridad espiritual y de jurisdicción eclesiástica, sin necesidad de autorización del Poder civil; y como persona jurídica, representada en cada diócesis por el respectivo legítimo Prelado, podrá igualmente ejercer actos civiles, por derecho propio que la presente Constitución le reconoce”. Por su parte, la Ley General de Educación de 1892, decretó que el gobierno central supervisaría y regularía la educación en el país³¹.

- **Reforma Constitucional de 1936**³²: Esta Reforma a la Constitución Colombiana incorporó modificaciones que dieron las bases para la consolidación del “Estado social de Derecho”, los conceptos de la función social de la propiedad, la intervención del Estado para racionalizar la economía y el reconocimiento de los derechos económicos y sociales de cada ciudadano. Tales cambios, los cuales son pertinentes a esta investigación, se pueden apreciar en los siguientes artículos del Acto legislativo 1 de 1936:

Artículo 14: Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos. La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado, y obligatoria en el grado que señala la ley.

Artículo 15: Toda persona es libre de escoger profesión u oficio... la ley puede reglamentar el ejercicio de las profesiones. Las autoridades inspeccionarán las profesiones y oficios en lo relativo a la moralidad, seguridad y salubridad pública.

Artículo 16: La asistencia pública es una función del Estado.

³⁰ COLOMBIA. Constitución Política de 1886. Título III De los derechos civiles y garantías sociales. Art. 41.

³¹ CAJIAO, Francisco. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. La concertación de la educación en Colombia.

³² <http://banrepcultural.org/sites/default/files/ACTO> LEGISLATIVO 1 DE 1936.pdf

Artículo 23: Nadie podrá recibir más de una asignación que provenga del tesoro público... salvo para los casos especiales que determinen las leyes.

- **Reforma de 1968³³:** El acto legislativo 01 de diciembre 12 de 1968 buscó convertir a Colombia en un Estado más eficiente y moderno, a través de la reorganización administrativa. Con la reforma se trató de dar respuesta a las dificultades que afrontaba el esquema administrativo del sector educativo, la cual permitiría mejorar el esquema imperante de centralización de la política educativa y descentralización de su administración. Este esquema de administración, que caracterizó el funcionamiento y la organización del estado colombiano, desde la Constitución de 1886, en el campo de la educación adolecían de problemas de competencia entre los niveles nacional, departamental y municipal. “Para ello se decide reformar el Ministerio de Educación Nacional; crear, en las entidades territoriales, entes administrativos para el manejo de recursos financieros (Fondos Educativos Regionales) y para la administración del personal docente de la nación (Juntas de Escalafón Departamental). Tras la reforma de 1968, se funda el Instituto Colombiano para la Educación Superior ICFES que centra, su control y vigilancia, en los establecimientos universitarios del Estado”.³⁴
- **LEY 39 DE 1903³⁵:** La ley aborda el tema de la instrucción pública. Precisa que de acuerdo al artículo 1: La instrucción pública se desarrollará según las orientaciones de la religión católica. Los artículos 2, 3, 4, 5 y 9 hacen en su respectivo orden, una división por niveles de instrucción pública: primaria, secundaria, industria y profesional; establece la instrucción primaria gratuita y de carácter obligatorio, que corresponde al Estado proveer el “local y el mobiliario para su funcionamiento”; del mismo modo establece que en las ciudades capitales exista una escuela normal para varones y otra para señoritas. Con estas medidas se hace evidente la preocupación del Estado por contar con personal capacitado “idóneo” que asuma la función educadora en el país.

En el documento de la Educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX se indica que: “esta ley fue de gran trascendencia, debido a que con ella se estableció -durante los primeros treinta años del siglo XX- las bases del sistema educativo del país. Ratificó lo expuesto en la Constitución de 1886, en el

³³ [ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc%2016-12-10/cp/ACTO](ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc%2016-12-10/cp/ACTO%20LEGISLATIVO%2001%201968.HTML) LEGISLATIVO 01 1968.HTML

³⁴ PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Escuela de comunicación social, CELYC, Universidad del valle. P20.

³⁵ http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf

Concordato de 1887 y en la Ley General de Educación de 1892. Esta ley permite la evolución de la educación en el país; evidencia además, la gran influencia de la iglesia católica en la enseñanza, en la distribución de las responsabilidades financieras y en la administración de la misma, dada a nivel de la nación, de los departamentos y de los municipios en temas como la división rural urbana, en pro de la educación primaria y la división técnica versus la educación clásica, en el sector de secundaria³⁶. “Estas realidades responden a las políticas de reconstrucción económica llevadas a cabo por el presidente Rafael Reyes (1905-1910), las cuales incluían, entre muchas otras, la promoción de las exportaciones agrícolas, en especial las relacionadas con el café y un programa activo de industrialización. Por lo tanto, el gobierno a través de esta ley buscó orientar la educación hacia el desarrollo de la industria sin perder de vista la agricultura. En particular, se decretó que la educación primaria pública debería ser gratuita y obligatoria³⁷. “También el Estado colombiano garantizó la libertad de enseñanza, se permitió una secularización de la educación y se fortaleció la intervención del Estado. La respuesta de la iglesia católica y de los conservadores no tuvo espera y se opusieron fuertemente a esta reforma. Según José Joaquín Castro, Ministro de Educación en 1937, menciona que “frecuente que algunos párrocos secunden y aún inicien el ataque o la resistencia a las medidas educacionistas del gobierno”³⁸.

- **DECRETO 642 DE 1949³⁹:** En el primer artículo se enfatiza en la inspección escolar, dada en todos los grados de enseñanza, la cual debe cumplir las funciones de: Orientadora, fiscalizadora, técnica, de coordinación, de fomento administrativo de los planteles y de extensión cultural. En el artículo 2 –literal a- establece que la misión de la inspección será servir de vehículo al gobierno nacional para movilizar los recursos del Estado promoviendo la difusión de la cultura y el mejoramiento de la vida escolar; también en el literal f, se hace mención a que hay que cerciorarse de que si los maestros y profesores están empleando la enseñanza como medio para realizar la educación integral o simplemente como una labor instructiva; el

³⁶ Duarte (2003), señala que la influencia de la iglesia católica en la educación en Colombia fue extraordinaria al tener el control sobre los contenidos de la educación, sobre los maestros y empleados del sector educativo y tener la dirección de la educación en los territorios nacionales. En RAMIREZ G, María Teresa, TELLEZ C, Juana Patricia. La educación Primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la República. 2006.

³⁷ Para un análisis de esta reforma ver Helg (2001). En RAMIREZ G, María Teresa, TELLEZ C, Juana Patricia. La educación Primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la República. 2006.

³⁸ Ver Memoria del Ministro de Educación, 1937.

³⁹ Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103430_archivo_pdf.pdf. Diario oficial, año LXXXIV-No 26976, Bogotá marzo 25 de 1949.

literal g, se enfoca en las necesidades y problemas que requieren solución inmediata y urgente, orienta los pasos a seguir para el progreso y eficacia de la educación y viabilizar la realización de las aspiraciones dadas en las normas y leyes que el gobierno representan.

Con la promulgación de esta Ley, el legislativo deja entre ver su interés por que la educación ofrecida en el país apunte a una “mejor formación intelectual, moral y física del educando”. Son enormes los esfuerzos para lograr eficacia en el proceso educativo, es así que desde esta época se reglamenta como función del Estado “facilitar los recursos para el mejoramiento de la actividad escolar”, “unificar la labor docente educativa, vigilar el cumplimiento de la normatividad gubernamental”.

Es perceptible en esta norma que la inspección se establece como un medio de revisar y evaluar permanentemente la acción de formación, sin que se caiga en la mera “labor instruccional”. Establece criterios para evaluar una educación de calidad.

- **DECRETO 1135 DE 1952⁴⁰:** Establece las disposiciones sobre el escalafón nacional de enseñanza primaria, determinando las categorías del escalafón de maestros, los ascensos de una categoría a otra, el informe sobre la conducta y competencia de los docentes.
- **LEY 111 DE 1960⁴¹:** La ley se conoce también como aquella que inicia el proceso de descentralización educativa. Se reglamenta el pago de los sueldos a maestros oficiales de la primaria, los pagos se hicieron de manera gradual empezando en el año 1961 con el 25% del respectivo sueldo; en 1962 con el 50%; en 1963 con el 75% y el 1964 con el 100% del sueldo. Reglamenta que es función de los tesoreros de los municipios remitir al Ministerio de Educación Nacional las nóminas para que desde allí se efectuaran los respectivos pagos.

Al respecto menciona Ramírez: “con esta Ley se nacionalizó el gasto en educación dejando la totalidad del costo de los servicios personales en educación primaria pública en cabeza de la Nación mientras la administración de los docentes continuaba a cargo de los entes territoriales. A partir de esta fecha, comienza a desarrollarse un complejo sistema de transferencias presupuestales entre la nación, los departamentos y los municipios con el fin de financiar la educación

⁴⁰ Diario oficial, Bogotá. Junio 21 de 1952

⁴¹ Diario oficial N° 30426 de 1960.

oficial. Con esta nacionalización de los gastos se intensifica el continuo divorcio entre las competencias y la financiación de los recursos de la educación”.⁴²

- **DECRETO 2239 DEL 9 DE SEPTIEMBRE DE 1964:** Este decreto resalta “La prohibición de emplear castigos aflictivos, dolorosos o que lesionen la dignidad del educando. Enfatiza que el profesor, en el ejercicio de su proceso de enseñanza, debe buscar métodos pedagógicos adecuados para el manejo de los estudiantes, asumiendo una adecuada disciplina y desechando el empleo de sistemas antipedagógicos, es por ello que prohíbe los castigos físicos “desde 1911 el Gobierno ha prohibido en las escuelas del país el uso de la férula y de cualquier otro castigo aflictivo o infamante”. Considera como grave causal de incompetencia el empleo de castigos aflictivos, dolorosos o que lesionen la dignidad del educando tales como golpes, posiciones o ejercicios que produzcan dolor o fatiga, privación de alimentos, encierros u otros similares, ya que atentan contra la dignidad del niño. Quienes incurran en estas prácticas serán excluidos del escalafón, por incompetencia en el cargo”.⁴³

- **DECRETO 150 DEL 31 DE ENERO DE 1967:** Con este decreto “el gobierno pretende fomentar el mejoramiento permanente de la calidad de la educación y aumentar la cobertura del sistema educativo, precisamente este es uno de los puntos más álgidos del “Frente de Transformación Nacional”, pretendiendo con ello que la educación esté al alcance del pueblo. Para este propósito se hace un estudio del déficit de cupos que se presenta en la educación primaria, el cual está calculado en aproximadamente 700 mil vacantes. Tal situación coloca al país en emergencia, máxime cuando esta realidad se acrecienta en las zonas rurales y sube la proporción cuando, esta preparación académica, está destinada a la mujer, causando con ello un amplio desequilibrio socioeconómico. El gobierno central autoriza a gobernadores, intendentes, comisarios, a los alcalde de distritos especiales de Bogotá para que adopten las siguientes modalidades de educación elemental; Escuelas de funcionamiento intensivo, escuela de doble jornada y escuela completa de un solo maestro. En el grado primero, áreas como lenguaje, matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales y educación estética y manual funcionarán bajo una integración continua como enseñanza global. Las escuela de doble jornada, serán aquellas que utilizan una misma aula con sus respectivos maestros y mediante horarios especiales; el horario de clases, se distribuye

⁴²<http://www.banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/la-educacion-primaria-y-secundaria-en-colombia-en-el-siglo-xx>.

⁴³GÓMEZ DE IBÁÑEZ, Leonor. Legislación educativa Colombiana. Compusistemas. 1996. Pág. 19

consecutivamente del lunes a sábado en el período de la mañana o de la tarde. Las secretarías de educación reglamentarán las actividades extraescolares complementarias que exijan el desarrollo de los programas en vigencia. Las Escuelas primarias, de un solo maestro, serán escuelas completas en las cuales, mediante una reglamentación flexible se darán los horarios adecuados; los cinco grados de enseñanza primaria estarán a cargo de un solo maestro. Las secretarías capacitarán a docentes que manejen estas escuelas y solo se autoriza para zonas rurales”.⁴⁴

- **DECRETO 0841 DE 1967**⁴⁵ La norma reglamenta el número de horas de clase que está obligado a dictar un docente en los establecimientos oficiales de educación. Así, el artículo 1° menciona que: “Los rectores, vicerrectores o prefectos de disciplina, profesores con o sin dirección de grupo, podrán dictar como profesores externos hasta cuatro horas semanales de clase” y todo ello es posible siempre y cuando haya la aprobación del ministerio de educación nacional.

- **DECRETO 1647 DE SEPTIEMBRE 5 DE 1967:** “Se reglamentan los pagos a los servidores del Estado, Para asegurar el buen servicio público es preciso adicionar las normas vigentes a fin que los pagos a los servidores del Estado correspondan siempre al servicio rendido. Decreta que los pagos por sueldos o remuneración a los empleados públicos y trabajadores oficiales serán por servicios rendidos, los cuales deben comprobarse debidamente ante los funcionarios respectivos de la Contraloría General de la República y demás Contralorías a quienes corresponda la vigilancia fiscal, Los funcionarios que deban certificar los servicios rendidos por los empleados públicos y los trabajadores oficiales, estarán obligados a ordenar el descuento de todo día no trabajado, sin la correspondiente justificación legal. Los funcionarios que certifiquen como rendidos servicios que no lo fueron, además de las sanciones penales por falsedad en que puedan incurrir, estarán obligados al reintegro de los sueldos o remuneraciones indebidamente pagados”.⁴⁶

- **DECRETO 2400 DE SEPTIEMBRE 19 DE 1968:** Este decreto “clarifica el sentido de la carrera administrativa, la cual tiene por objeto mejorar la eficiencia de la administración y ofrecer a todos los colombianos igualdad de oportunidades,

⁴⁴ GÓMEZ DE IBAÑEZ, Leonor. Legislación educativa Colombiana. Compusistemas, 1996. Págs. 21-22.

⁴⁵ http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-104120_archivo_pdf.pdf

⁴⁶ Ibidem. PÁG 27-28..

estabilidad en los empleos y dar la posibilidad de ascender. Clarifica que el ingreso, la permanencia y el ascenso se hará exclusivamente con base en el mérito”.⁴⁷

- **RESOLUCIÓN 2668 DE SEPTIEMBRE 19 DE 1968:** “Por el cual se reglamenta la asistencia técnica de Ministerio de Educación Nacional a los colegios cooperativos, diciendo –además- que ésta se presta por medio de los profesores contratados en comisión por tiempo limitado. Aclara que los suministro de material de enseñanza, se dan en la medida en que lo permita el presupuesto. Esta asistencia técnica se presta, inicialmente, por un año y podrá ser prolongada únicamente por un año más, si es necesario para consolidar la estabilidad del plantel. Se concretiza en el nombramiento de un profesor, el cual será el rector del colegio”.⁴⁸

- **DECRETO 1085 DE JUNIO 8 DE 1971⁴⁹:** el gobierno establece el plan de estudios de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM). En él se determina que los estudios se cursarán en un lapso –mínimo- de seis años (12 semestres) distribuidos en tres ciclos: El primero, comprende los dos primeros cursos y corresponde al ciclo de exploración vocacional; el segundo, comprende los cursos tres y cuatro correspondiente al ciclo de orientación vocacional en las ramas de Bachillerato Académico, Industrial, Comercial, Agropecuario y de Promoción Social; y el tercero, comprende los cursos cinco y seis corresponde al ciclo de educación ocupacional en donde el alumno escoge una de las siguientes modalidades: Humanidades, Ciencias, Matemática, Metalmecánica, Electricidad, Construcciones, Química Industrial, Secretariado, Contabilidad, Agropecuaria, Salud, Organización de la comunidad y del hogar. Explica la norma que se entiende por rama como un conjunto de actividades expresadas en asignaturas afines, destinadas a dar al alumno una serie de estructuras básicas en sectores económicos bien definidos y se expresa en modalidades. Es así que la modalidad se entiende como un conjunto de asignaturas afines que buscan preparar al educando en un aspecto específico, perteneciente a un sector económico. La tabla 1, muestra el plan mínimo de estudios por semana para el ciclo de exploración vocacional, cursos uno y dos: Establecidos en el artículo 3 del decreto.

⁴⁷Ibidem. PÁG. 36

⁴⁸Ibidem. PÁG 42.

⁴⁹<http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-104608.html>

ASIGNATURAS	IH	SEM 1	IH	SEM 2	IH	SEM 3	IH	SEM 4
ESPAÑOL	4	72	4	72	4	72	4	72
LENGUAS MODERNAS	5	90	5	90	5	90	5	90
ESTUDIOS SOCIALES	4	72	4	72	4	72	4	72
MATEMÁTICAS	5	90	5	90	5	90	5	90
CIENCIAS NATURALES	3	54	3	54	3	54	3	54
RELIGIÓN Y MORAL	2	36	2	36	2	36	2	36
ADUC.FÍSICA Y SALUD	2	36	2	36	2	36	2	36
EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EXPRESIÓN	2	36	2	36	2	36	2	36
EXPLORACIÓN VOCACIONAL	5	90	5	90	5	90	5	90
SUB-TOTAL	32	576	32	576	32	576	32	576
OPCIONALES	3	54	3	54	3	54	3	54
GRAN TOTAL	35	630	35	630	35	630	35	630

Tabla 1: Plan de estudios ciclo exploración vocacional.

La tabla 2 presenta el plan de estudios para el ciclo de Orientación Vocacional (rotación por las ramas), curso 3 y 4: Establecidos en el artículo 4 del decreto

ASIGNATURAS	IH	SEM 5	IH	SEM 6	IH	SEM 7	IH	SEM 8
ESPAÑOL	4	72	4	72	4	72	4	72
LENGUAS MODERNAS	3	54	3	54	-	-	-	-
ESTUDIOS SOCIALES	4	72	4	72	4	72	4	72
MATEMÁTICAS	5	90	5	90	5	90	5	90
CIENCIAS NATURALES	3	54	3	54	5	90	5	90
RELIGIÓN Y MORAL	2	36	2	36	2	36	2	36
ADUC.FÍSICA Y SALUD	2	36	2	36	2	36	2	36
EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EXPRESIÓN	2	36	2	36	2	36	2	36
EXPLORACIÓN VOCACIONAL	10	180	10	180	10	180	10	180
SUB-TOTAL	35	630	35	630	34	612	34	612
OPCIONALES	0	0	0	0	1	18	1	18
GRAN TOTAL	35	630	35	630	35	630	35	630

Tabla 2: Plan de estudios ciclo orientación vocacional.

Las asignaturas en la rama Industrial sobre las cuales se hace orientación vocacional son Dibujo Técnico, industria de la madera, metalmecánica, electricidad, construcción. En la tabla 3 se muestra el plan de estudios para el ciclo de educación ocupacional, correspondiente a los cursos 5 y 6: Establecidos en el artículo 5 del decreto

ASIGNATURAS	IH	SEM 9	IH	SEM 10	IH	SEM 11	IH	SEM 12
ESPAÑOL	4	72	4	72	4	72	4	72
LENGUAS MODERNAS								
ESTUDIOS SOCIALES	4	72	4	72	4	72	4	72
MATEMÁTICAS								
CIENCIAS NATURALES								
RELIGIÓN Y MORAL	2	36	2	36	2	36	2	36
FILOSOFÍA	2	36	2	36	2	36	2	36
ADUC.FÍSICA Y SALUD	2	36	2	36	2	36	2	36
EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EXPRESIÓN					2	36	2	36
EXPLORACIÓN VOCACIONAL	20	360	20	360	15	270	15	270
SUB-TOTAL	34		34		31		31	
OPCIONALES	1		1		4		4	
GRAN TOTAL	35		35		35		35	

Tabla 3. Plan de estudios ciclo educación ocupacional

En el Art. 6º del decreto se menciona que los objetivos y contenidos de los cursos son elaborados por el Grupo Pedagógico del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE; pero, cuando se tengan que realizar modificaciones surgidas de la experimentación y de la evaluación, las elabora comité pedagógico para luego ser presentadas al gerente del ICCE del Ministerio de Educación Nacional con el fin de hacer los ajustes necesarios para su aprobación. Enfatiza que cada rector aplica este plan de estudios de acuerdo a lo dispuesto en este decreto. El plan de estudio tendrá las siguientes características:

- Cada semestre tendrá dieciocho (18) semana hábiles de clase.
- Contempla siete (7) periodos de trabajo diario, durante cinco (5) días a la semana. Los sábados eran destinados para las reuniones de profesores en las cuales se hacía la planeación y evaluación del trabajo semanal. Cada período de clase era de cuarenta y cinco (45) minutos y comprendía todas las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro o fuera del aula.
- Dentro de los treinta y cinco (35) periodos de trabajo semanal, el estudiante podía escoger asignaturas opcionales (de 1 a 4) o cursos compensatorios de nivelación o participar de actividades estudiantiles de carácter deportivo, social, comunitario o cultural, siempre con el visto bueno del rector.
- El profesor, cada nueve semanas, rendía informe sobre el cambio de comportamiento, de conocimiento, de destrezas y actitudes de cada uno de los estudiantes a su cargo.

- **DECRETO 274 DE 1971.**⁵⁰ Esta norma fija el tiempo de trabajo de los maestros de enseñanza primaria en el país correspondiente a 30 horas semanales. Precisa que el calendario escolar debe adaptarse a las particularidades de cada región pero que no se puede disminuir el total de días y horas de trabajo. Con estas medidas se garantiza disponibilidad de tiempo para cubrir el plan de enseñanza y por ende la calidad de la enseñanza.
- **DECRETO 224 DE FEBRERO 2 DE 1972:** El decreto determinaba que el ejercicio de la docencia no será incompatible con el goce de la pensión de jubilación, siempre y cuando el beneficiario (docente) esté mental y físicamente apto para la tarea educativa. A su vez, se decreta el retiro forzoso del servicio docente, al llegar a la edad de 65 años. Cabe resaltar que, la discriminación generada en 1968, a virtud del Decreto-Ley 2400 como la sentencia de la corte, que declaró inexecutable el artículo 56 del Decreto 3157 de dicho año, instauró una injusticia, por cuanto eliminó para los docentes del orden Nacional el derecho a la compatibilidad entre sueldo y pensión, quedando vigente únicamente para los institutores del orden Departamental y Municipal. Esta situación generó cualquier cantidad de situaciones al interior del magisterio del país; y a fin de terminar con esta diferenciación, el gobierno nacional, convertido en Legislador Extraordinario, según lo dispuesto en la Ley 14 de 1971; expidió el Decreto Ley 224 de 1972 y la Sentencia de la Corte del 7 de junio de 1976, la cual fue ponencia del Dr. Nemesio Camacho Rodríguez, quien argumentó: “Quienes se benefician de cualquiera de estas pensiones tienen la prerrogativa de continuar recibiendo las mesadas pensionales y el sueldo por el ejercicio de un cargo docente. Su retiro puede producirse cuando se cumplan los requisitos del Decreto 224 de 1972”, lo cual calmó los ánimos del magisterio colombiano.
- **LEY 43 DE 1975:** Con ella se promovió la mejora en los esquemas de nacionalización de la educación primaria que se habían dado en los sesenta, así como la transferencia de la financiación de la educación secundaria al gobierno central. En ella se completó el proceso de nacionalización del gasto público iniciado en 1960. Sin embargo, las diferentes reformas tendientes a la nacionalización del gasto no lograron resolver el divorcio entre financiación y responsabilidades dadas entre el gobierno central y los entes territoriales. Así mismo, se presentaron errores de planeación en cuanto a disponibilidad de recursos y costos de las reformas las cuales fomentaron cierta irresponsabilidad de los entes territoriales, quienes adelantaron acciones desordenadas en cuanto a la contratación de maestros.

⁵⁰ http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104462_archivo_pdf.pdf

- **DECRETO 1997 DE 1975⁵¹:** Determina el número de alumnos en los planteles oficiales de enseñanza elemental y media que funcionan en el país. El Art. 1 establece que los establecimientos oficiales de educación media y elemental funcionarán con máximo cincuenta (50) alumnos y mínimo treinta (30) por curso. El Art. 2 aclara que el mínimo de alumnos se justifica –exclusivamente- cuando las aulas no tengan la capacidad para albergar más estudiantes o que la población estudiantil del colegio sea muy baja. Este decreto considera que se debe dar mayores oportunidades de ingreso a la población en edad escolar utilizando adecuadamente los recursos existentes, que los planteles oficiales deben utilizar al máximo las aulas que tienen a su disposición, que existen modernos sistemas de enseñanza y tecnología que le permiten al profesor trabajar con grupos numerosos.
- **RESOLUCIÓN 1168 DEL 14 DE MARZO DE 1975⁵²:** Con la cual el Ministerio de Educación Nacional autoriza la disminución de dos horas semanales de clase para utilizarla en INTENSIFICACIONES (= Optativas) del bachillerato académico, en aquellos planteles educativos que en cumplimiento del Decreto 2854 de 1974 tengan segunda jornada. El total de las treinta y cinco (35) horas semanales (fijado por la Resolución N 2332 de 1974) podrá reducirse a treinta y tres (33) horas.
- **DECRETO 1191 de 26 de junio de 1978:** Reglamenta la realización de festivales escolares y campeonatos intercolegiados en el país y dispone que “tanto los festivales escolares como los campeonatos intercolegiados son obligatorios...y se desarrollarán de tal forma que no interfieran en el cumplimiento del plan de estudios”.
- **DECRETO 1419 DE 17 DE JULIO DE 1978:** El ordenamiento establecido con este decreto, constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de pre-escolar, básica, media vocacional e intermedia profesional. Señala, además, las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de enseñanza. Enfatiza que esta programación deberá ceñirse a los fines del sistema educativo en cuanto a estimular la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la conservación de la salud física y mental de la persona y el uso racional del tiempo; y que a su vez, la capacitación y actualización del quehacer docente también tiene como propósito asegurar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje.⁵³

⁵¹ Diario oficial 34414 octubre 6 de 1975.

⁵²GÓMEZ DE IBÁÑEZ, Leonor. Legislación educativa Colombiana. P.187

⁵³Ibidem. P 272.

- **RESOLUCIÓN 10725 DEL 2 DE JULIO DE 1979:** Por la cual se fija la compensación por concepto de doble y triple jornada en los planteles oficiales nacionales. La norma, en el Art. 4, establece que los rectores solamente podrán solicitar a un profesor que labore máximo en dos secciones seguidas (cuando las necesidades del servicio así lo exijan) y para completar la carga académica.⁵⁴
- **DECRETO 88 DE 1976:** Las decisiones de este decreto acogen algunas de las propuestas contenidas en las reformas que se quería dar al sistema educativo presentadas por Luis Carlos Galán al Congreso Nacional, como ministro de educación del presidente Misael Pastrana, la cual fue derrotada⁵⁵.
- **DECRETO 2277 DE 1979:** Luego de largas jornadas de concertación entre maestros y el gobierno, se adoptó el “Estatuto Docente” nacido de este decreto. El Estatuto Docente se entendió como uno de los grandes logros de la movilización organizada por los maestros de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, con el fin de buscar mejores salarios, mayor estabilidad y un sistema de educación pública más organizado. El Estatuto Docente constituye un sistema normativo para la administración, clasificación y promoción del docente colombiano; en él se incluye un escalafón para el magisterio el cual era unificado, llevaba a la profesionalización de la labor docente y a la nivelación salarial.

2.3 HORIZONTE TEORICO

Para sustentar teóricamente la propuesta de investigación, se realizó una búsqueda bibliográfica (física y virtual) a través de la cual se identificaron aportes teóricos básicos, planteados por diversos autores, que fundamentan la investigación, como son: El maestro, calidad, la calidad de educación, la calidad de vida del maestro, progreso, desarrollo, entre otros.

2.3.1 Pero, ¿Quién es el maestro?

El término “Maestro”, histórica y culturalmente hablando se entiende como la persona dedicada al oficio de enseñar. Alrededor de este término han nacido otros como profesor, docente, educador, pedagogo, los cuales tienen que ver con

⁵⁴Ibídem p295.

⁵⁵Citado en RAMIREZ G, María Teresa, TELLEZ C, Juana Patricia. La educación Primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la República. 2006.

matices en la jerarquía social y académica, los cuales distinguen diversas concepciones dentro del mismo género.⁵⁶

En la época que nos ocupa, el término utilizado para referirse al maestro fue “profesor” y hacía referencia a un grupo de personas que pertenecían a una organización escolar, interactuando con los discípulos, los padres y el personal de oficina central.⁵⁷ Al respecto Olga Lucía Zuluaga, resaltando la problematización del estatuto epistemológico del maestro (propuesto hace más de un cuarto de siglo) evoca la orientación que se le debe dar a la identidad del maestro:

“Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro [...] Mientras más inferior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Pero a pesar de esta existencia instrumental de la pedagogía nuestra sociedad, hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de diálogo [...] En este contexto amplio de la pedagogía, la historia de la práctica pedagógica en Colombia significa en su proyección social, una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica”⁵⁸

El maestro se distingue como aquel sujeto de la enseñanza, que se relaciona con las ciencias o los saberes a partir de un método. Socialmente se reconoce al maestro, como alguien muy claro, sencillo y simple para exponer el conocimiento, ya que tiene una herramienta fundamental, el método; pero, también se le identifica como sujeto que enseña la ciencia, es decir como quien no enseña un saber en particular sino como quien transmite el saber en general, es por ello que es profesor de matemáticas, dibujo, física, etc., es decir como quien a través de la pedagogía se hace garante de cualquier saber. Como lo señala Saldarriaga: “*El término de maestro surge de muy antiguo, en un punto preciso de la división social del trabajo en las sociedades urbanas: comparte lugar con el artesano, ese técnico sometido a la condición ambivalente de haber sido “el maestro de la civilización” por su especialización técnica, y a la vez siempre expropiado de sus beneficios*”.

⁵⁶SALDARRIAGA, V. Oscar. Del oficio de maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Cooperativa editorial Magisterio. 2003. Págs. 254-305

⁵⁷OWENS, Robert G. La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. España. 1980. P. 35

⁵⁸ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, pedagogía e historia, Bogotá, Editorial Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del hombre Editores, 1999. Págs.. 156-157

*Maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado, y ambos comparten una diferencia con la posterior definición del obrero: la característica de no poder fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación pues el “instrumento” y el “producto” de ambos, es original y hecho a mano. En revancha ambos son expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor, y deben mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos, y ser reconocidos por su arte.*⁵⁹

Saldarriaga dice también que el maestro es; Un técnico, requerido para la transmisión de saberes y valores de la cultura letrada de las élites gobernantes y las castas sacerdotales, quien transmisión a sus herederos primero y a las clases subalternas calificadas después, tarea en la cual se invierte cada vez más tiempo social de dedicación, tiempo del que las mismas élites disponen cada vez menos; Persona que cumple un papel en la sociedad, como transmisor de conocimientos y el de jerarquía poseedora de poder.

El actuar del maestro en la época de los años 1950-1970 se guía por la teoría de la conducta, algunos conceptos representativos, eran: el rol, grupos de referencia, conducta de líder, estructura lineal y de staff.⁶⁰

2.3.1.1 Valores y bondades del maestro. El maestro de la época se encontraba inmerso en escuelas caracterizadas por la rutina, por una metodología estática sin dinamismo; pero con el cambio del contexto, se vio la necesidad de contar con un “profesor” que fuera más hábil, dinámico y adaptable; que permitiera, sin mayores traumatismos, la implementación de medidas educativas direccionadas desde una política nacional, es decir se demandaba –urgentemente- innovaciones tales como: El docente debería tener un bagaje enmarco en principios básicos y apertura al cambiando mundo real; educador que defendiera las nuevas prácticas metodológicas en contraposición con aquellas prácticas tradicionales; profesor de liderazgo, manteniendo un equilibrio entre las necesidades del proceso de enseñanza y los nuevos métodos para que los discípulos aprendan; mediador, es decir intentar conciliar sus propósitos y las necesidades de la organización escolar; quien cumple a cabalidad con su tarea educativa; capaz de asumir diferentes roles en el ambiente escolar; personas capaz de resolver problemas; ser pragmático, en

⁵⁹SALDARRIAGA, V. Oscar. Del oficio de maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Cooperativa editorial Magisterio. 2003. Págs. 254-305

⁶⁰OWENS, Robert G. La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. España. 1980. P. 55

cuanto a sentir las necesidad de la comunidad y actuar en consecuencia con ellas sin perder las exigencias del mundo; visionario de la realidad; es creativo, eficaz y abierto a la autoformación.

2.3.1.2 Angustias del maestro. Los constantes cambios en el entorno histórico cultural, político, económico y social y los cuestionamientos hacia la labor del docente, generaban en el maestro cierta angustia, desazón o incomodidad, debido a que, muchas veces no puede precisar que “algo no anda bien”⁶¹, a que la sociedad y las leyes, se quedan sin definir estos sin sabores del quehacer docente.

Este malestar docente, se viene dando desde varias décadas y con él se pretende concretar todos los efectos negativos que tienen que ver con el plano personal, profesional y social del ser maestro. Inquieta grandemente las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia⁶², generan disminución en la eficiencia del maestro. Esteve hace una clasificación de factores que configurarían la presencia del malestar docente⁶³:

- Los factores de primer orden: Se refieren a todos aquellos que inciden directamente sobre la acción que realiza el profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas. Podemos destacar:
 - Recursos materiales y condiciones de trabajo: Se pueden destacar: La falta de material didáctico, la carencia de recursos para adquirirlos, los problemas para la conservación de las instalaciones físicas y la penuria del mobiliario adecuado y suficiente. Todo esto causado por los recortes presupuestales en cuanto a las cantidades asignadas para el sector educación, los cuales lesionan gravemente la mejora del sistema educativo. Esta realidad ha abocado al maestro a pedir dinero a los padres de familia, a los niños o a hacer actividades para lograr tener un mínimo de recursos que optimicen la labor educativa. Pero, junto a esta realidad, hay que resaltar la crítica que ejerce el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a exigirle innovaciones –al docente- en el ejercicio de su trabajo, no reconociendo el hecho que el número de estudiantes es elevado frente al número reducido de profesores lo cual ocasiona tensión, en el quehacer de su profesión. A todo ello, se le debe sumar el tiempo que deben dar los profesores para cumplir con las

⁶¹ESTEVE. José M. El malestar docente. Tercera Edición. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994. P 12.

⁶²Ibidem. P 25

⁶³Ibidem. P 27-61

reuniones del colegio, con las evaluaciones, con la atención a padres de familia, que limitan la posibilidad de una profesión de calidad.

- La violencia en las instituciones escolares: Esta situación se afianza en las instituciones educativas expresadas a través del vandalismo, lo cual genera destrozos en las edificaciones y en general, en todo el mobiliario del colegio. Son causantes de esta situación los estudiantes y, en algunos casos, los padres de familia quienes no se sienten identificados con el colegio y muchas veces han abrigado un sentimiento de venganza por inconformidades con los procesos institucionales y lo expresan a través de esta realidad.

- El agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor: Esta realidad se asocia al concepto de estrés o agotamiento físico y mental (Bournout, "salir quemado"), es decir se encuentran docentes que manifiestan un alto grado de: Agotamiento, ausentismo, falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, peticiones constantes de traslado, baja autoestima, incapacidad para asumir el rol docente dentro de la escuela, enfermedades psicosomáticas expresadas en neurosis reactivas, en depresiones más o menos graves.

- Factores de segundo orden: Estos factores ejercen una acción indirecta; tiene que ver con las condiciones ambientales y con el contexto en que se ejerce la labor docente. Estos factores disminuyen la motivación del profesor en su labor diaria.

- Modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización. Dado a una rápida transformación del contexto social, al aumento de las responsabilidades y de las exigencias del mundo cambiante, el docente se confunde frente a la complejidad de su rol en función de los cambios que tiene la sociedad. Algunos docentes no se adaptan a estas nuevas exigencias de la sociedad y, frente a los cambios reaccionan con cierto malestar. Muchos de ellos, han logrado acomodarse a estas nuevas exigencias y rechazan el papel - tradicionalmente asignado a las instituciones escolares- de ser transmisoras de conocimientos, ya que piensan que el ámbito educativo no puede desconocer la gran influencia que ejercen los medios de comunicación social tales como la radio, la televisión, la tecnología, etc. No se debe olvidar que hace cincuenta años, el profesor constituía la única fuente de información y transmisión del saber; pero, hoy en día toda información recibida y transmitida por el maestro en el aula de clase puede ser contrastada y discutida a la luz de los medios masivos de información. De todas formas, todavía se encuentran maestros obstinados en seguir manteniendo su papel tradicional, desechando estas innovaciones y perdidos en su

rol frente a su quehacer y frente a los valores que debe defender, lo cual genera una perspectiva de confusión frente al conocimiento idóneo que genera este mundo acelerado.

- La función docente: contestación y contradicciones. El maestro se ve enfrentado a la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios: ser compañero y amigo de los alumnos, pero al mismo tiempo se le exige hacer el papel de juez; unas veces se le plantea al profesor que atienda prioritariamente las necesidades individuales de los alumnos y otras veces, se le impone una política educativa rígida, lineal, de la que no debe salirse. Qué hacer? Es una dicotomía que se debe resolver.

- Modificación del apoyo del contexto social. Hace unos años los padres de familia disciplinaban a sus hijos y no les permitían a estos una deferencia con su maestro. En el momento actual, los maestros se quejan, pues los padres de familia les culpan y les responsabilizan de todo a ellos, que si el niño es un maleducado, es porque él no le supo enseñar. El maestro ve como la disciplina se ha degradado notablemente, entonces, los profesores se ven injustamente juzgados presentándose una desvaloración de su trabajo como profesor. El salario, a su vez, constituye un elemento más de la crisis de identidad del gremio, sobre todo cuando lo asocia con la cantidad de responsabilidades que tiene a su cargo.

- Los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos: El maestro se ve enfrentado a hacer una revisión de todos los contenidos del sistema de enseñanza para acomodarlos a la revolución científica, es decir ya no basta con impartir lo que él aprendió en su periodo de formación, sino que debe renunciar a estos contenidos, los cuales ha venido explicando durante muchos, para incorporar los avances del conocimiento con el fin de estar al día en ellos.

- La imagen del profesor: Se tienen maestros inconformes con su labor docente, ya que ésta no llena sus expectativas, generándose que muchos profesores quieran buscar otro oficio, están a la expectativa y a la menor oportunidad desean desertar de su profesión. Una de las razones para tal decisión tiene que ver con la clima laboral que se vive al interior de los establecimientos educativos, es decir se presenta violencia física en las aulas, dada entre profesores, estudiantes y padres de familia; de igual forma los despidos o las situaciones conflictivas provocadas por los enfrentamientos ideológicos o discrepancias valorativas entre quienes lideran estos procesos educativos; las bajas retribuciones de los profesores, sobre todo en lo que tiene que ver con el aspecto salarial; la falta de recursos didácticos y de instalaciones confortables, etc.

hacen que ejerce la docencia no sea tan gratificante. Teniendo como referencia la escala de motivación humana de Maslow⁶⁴ se puede entender que el ser humano se motiva cuando puede suplir ampliamente sus necesidades las cuales muchas de ellas nacen de su trabajo, desde suplir sus necesidades fisiológicas hasta lograr su realización personal.



Figura 1. Jerarquía de las necesidades humanas relacionadas con la motivación. De Maslow.⁶⁵

Las necesidades humanas más elementales se reducen a las básicas de orden fisiológico, como el alimento, el agua, la vivienda y otras, frente a las cuales, el ser humano se siente ligado a ellas ya que no puede prescindir de tenerlas. Una vez que estas necesidades han sido satisfechas, aparece un nuevo nivel de las mismas, situado por encima de nuestras apetencias, las cuales tienen que ver con suplir las necesidad de tranquilidad o seguridad, frente a las cuales cada ser humano se sitúa de manera distinta, es decir para cada persona el concepto de “seguridad” es muy variable; también pueden coincidir muchos en la expresión “estabilidad laboral” como sinónimo de haber alcanzado el “éxito” o “triumfo” personal. Una vez satisfechos los niveles anteriores, aparecen las necesidades sociales las cuales tiene que ver con las relaciones con los demás, creando un ambiente organizacional adecuado para sí mismo y por ende para la institución que conforma. Otro nivel importante tiene que ver las necesidades de estima, es decir con aquellas compensación psicológica de sentirse amado y respeto por los demás. Liderando esta escala aparecen las necesidades de autonomía, es decir de

⁶⁴OWENS, Robert G. La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. España. 1980. P. 57. MASLOW, A. H. Motivación and Personality. Nueva York: Harper and Row, Publishers, 1954.

⁶⁵ Disponible en <http://comocualquiera.com/la-piramide-de-maslow/>

aquella persona que como adulto asume su vida, toma sus propias decisiones y lidera sus propias convicciones. Al final de esta pirámide encontramos la Autorrealización como consecuencia de haber suplido todas las anteriores necesidades de la escala.⁶⁶ Concretándolo a nivel de la profesión docente se puede destacar la necesidad de: Un ambiente agradable de trabajo, incentivos salariales, proyectos de pensión y permanencia en el empleo, es decir “Seguir manteniendo una enseñanza selectiva, fuertemente competitiva y exigente para que nuestros alumnos acaben en paro”⁶⁷. Es por ello “Que la sociedad los considere los únicos responsables de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad”⁶⁸

2.3.2 Progreso.

Menciona Robert Nisbet en su libro la Historia de la idea de progreso que: “en la historia de la humanidad han habido muchos sabios, eminentes filósofos, científicos, historiadores y políticos que han defendido la posibilidad y la realidad de progreso, entre ellos están: Protágoras, Aristóteles, Platón, Lucrecio, Séneca, San Agustín, Jean Bodín, Isaac Newton, Robert Boyle, Joseph Priestley, Comte, Hegel, Darwin, Marx, Herbert Spencer, Jefferson, John Adams, Franklin y casi todos los grandes pensadores que le siguieron. Estos son algunos de los hombres que han creído que el progreso de la humanidad, era algo real y tan fuera de duda como cualquier ley biológica o física”⁶⁹. Para ellos el progreso era un dogma, era algo tan evidente.

Sin embargo, también ha habido la presencia de escépticos como Schopenhauer, Max weber, Sorel, W.R Inge y Spengler quienes no creyeron nunca que la situación de occidente reflejara nada que mereciera el nombre de progreso y constituyeron el origen directo del malestar intelectual y literario que tanto se ha extendido en occidente.

Las creencias sobre el progreso en general, tuvieron una influencia beneficiosa. Se encuentra al lado de los impulsos, deseos e incentivos cruciales que han llevado a la consecución de los extraordinarios logros de la civilización de occidente y ha

⁶⁶OWENS, Robert G. La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. España. 1980. P. 57-59

⁶⁷ESTEVE. José M. El malestar docente. Tercera Edición. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994. p 18

⁶⁸Ibidem. P. 19

⁶⁹ NISBET, Robert . Historia de la idea de progreso. Págs. 22 a 25.

reflejado una visión de avance necesario en la humanidad. Estas creencias son al mismo tiempo un homenaje a la grandeza y al carácter indispensable del pasado y un factor que contribuirá a un futuro que será sin duda, cada vez más brillante.

En palabras de Nisbet, la idea de progreso ha contribuido a lo largo de más de 25 siglos de la historia de occidente a fomentar la creatividad en los más diversos campos, a alimentar la confianza y la esperanza de la humanidad y a encauzar a los individuos en la posibilidad de cambiar y mejorar el mundo. Resalta este autor que “podría afirmarse que los impulsos y aspiraciones del propio individuo bastan para que haya progreso”⁷⁰.

Dentro de estas perspectivas se plantean entonces, unas premisas básicas de la idea de progreso⁷¹:

- La fe en el valor del pasado
- La convicción de que la civilización occidental es noble y superior a las otras
- La aceptación del valor del crecimiento económico y los adelantos tecnológicos
- La fe en la razón y el conocimiento científico y erudito que nace de ésta
- La fe en la importancia intrínseca, en el valor inefable de la vida en el universo.
- El pasado es un elemento vital para la idea de progreso.

La fe en el progreso de la humanidad y la fe en la necesidad del crecimiento y el desarrollo económico, han mantenido una estrecha vinculación⁷², tanto así, que en la segunda mitad del siglo XX en sectores cada vez más amplios de la sociedad occidental y sobre todo norteamericana, se presenta un desencanto y hasta una hostilidad abierta en relación con el crecimiento económico, de tal manera que se ha difundido el temor de que, tanto nosotros como nuestro planeta estemos condenados al desastre a menos que nosotros seamos capaces de frenar el crecimiento, a no ser que reduzcamos nuestra utilización de los combustibles y los minerales, a no ser que renunciemos a la energía nuclear, a que declaremos los eco-sistemas intangibles e intocables por el hombre ya que se constituye en el patrimonio irremplazable de la humanidad.

Menciona E.J. Mishan en su libro los costos del crecimiento económico que: “el esfuerzo continuado por conseguir un crecimiento económico basado en

⁷⁰ Ibídem. P 25.

⁷¹ Ibídem. P.438.

⁷² Ibídem. P.462

innovaciones tecnológicas tendrá probablemente efectos negativos en nuestro medio ambiente físico, reduciendo la calidad de vida”⁷³.

Mishan en su obra, “la Polémica sobre el crecimiento económico”⁷⁴ hace una detallada lista de los criterios con que valoramos una vida agradable, entre ellos destaca por un lado la comida, la salud, la seguridad y la vivienda, aunque también la familia, la religión, la tradición y las costumbres. Resalta que para vida del hombre es imprescindible una estabilidad de la moral o establecer un código moral -cualquiera sea- y mantener, así sea primariamente, una serie de realidades humanas estables, tales como la amistad, el amor, la ayuda mutua, la sinceridad, la confianza, la aceptación, la moderación, la aceptación de compromisos. Concluye el autor, que si se continúa la línea de expansión industrial de los últimos siglos, el resultado será una lenta pero inexorable desintegración del orden social, provocando el colapso de las disciplinas y las autoridades del sistema social, cuya consecuencia será que los individuos se encontrarán sumidos en un vacío social y moral, generando un estado totalitario el cual posibilita la vivencia del ser humano.

En esta época, de mediados del siglo XX, el crecimiento económico se convierte en la fuente de progreso social, moral y cultural, lo cual es visto por Mishan⁷⁵ como la causa de la decadencia histórica, generando una desilusión manifestada en el miedo a la escasez, al agotamiento de los recursos de los continentes, de los mares y de la atmósfera, lo cual incide directamente sobre el crecimiento económico. Para evitar este pensamiento de escasez es necesario una planificación y distribución política de los recursos, establecer alianzas políticas entre naciones con el fin de pactar estos controles y poder crear agencias mundiales que los administren.

Nisbet⁷⁶ agrega que el siglo XX ha traído para un buen número de personas, lo que Denis Gabor llamó, en su libro inventar el futuro, “la era del ocio”, la cual presenta muchos elementos, tales como: La reducción de semanas laborales, la ampliación de las vacaciones y fiestas, el adelanto de la edad de retiro, el aumento de la longevidad, las ayudas de la seguridad social, el paro juvenil, el aumento del

⁷³ Ibídem. P.462

⁷⁴ Ibídem.

⁷⁵ Ibídem. P.466

⁷⁶ Ibídem. Págs. 483-492

número de ricos que se niegan a participar en política o económicamente en la vida social.

2.3.3 Calidad.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el concepto de calidad, diciendo que es “la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a algo, de tal modo que permite juzgar su valor al tiempo que la identifica con su superioridad y excelencia”⁷⁷; permite calificar o valorar algo, mediante el uso de expresiones como bueno, malo, etc.; es decir la calidad es un concepto moderno que proviene del lenguaje empresarial y se le considera como el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio⁷⁸.

Desde esta perspectiva, la calidad tiene relación con la satisfacción de necesidades de los consumidores, clientes o usuarios, es decir se enfoca en las necesidades o en el gusto de las personas que crean una demanda para ese producto. Así pues, la calidad, es el resultado de un proceso de gestión integral que abarca todas las etapas para llegar a producir algo.

2.3.4 Calidad de la educación.

El concepto de Calidad adquiere connotaciones y precisiones propias de la naturaleza de las instituciones y quehacer educativo. Más que un término es un fenómeno que busca generar las condiciones necesarias para una mejor organización y efectividad de la educación; y, a la vez garantizarla como ese derecho fundamental consagrado en la Constitución Política Nacional. Para ello, la ideología y los valores deben ser reconocidos en el proceso educativo, ellos deben abarcar diversas dimensiones y factores como “la equidad y la eficiencia, cohesión social y libertad”⁷⁹.

“El Forum Interamericano de Administradores de la Educación”(FIAE), ha propuesto el Modelo Integral de Calidad en educación y ha definido el concepto de calidad de la siguiente manera: “La Calidad en las instituciones educativas es una

⁷⁷<http://lema.rae.es/drae/?val=calidad>. Enero 2013.

⁷⁸ LEPELEY, María Teresa. Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación. México: McGrawHill. 2004

⁷⁹PORRAS, Elizabeth. Una perspectiva interactiva de la calidad de la educación. Revista Internacional Magisterio No 32, Abril-Mayo 2008. P.40.

filosofía basada en valores, es una política de desarrollo organizacional y una forma de instrumentar principios pedagógicos, tendientes a la mejora educativa permanente de todos los sujetos involucrados y comprometidos en la misma y en las mejores condiciones posibles”⁸⁰, es decir se concibe la calidad educativa es el resultado de la formulación de valores propios de la institución, es el diseño de políticas que deben intervenir para dar solución a los problemas internos y los principios de la organización, ella indica que son los sujetos o la misma comunidad educativa, quienes se hacen partícipes al formular y llevar a cabo la adecuación de mejores ambientes que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje y demás relaciones que comprenden la vida cotidiana de las instituciones educativas.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo define la Calidad de la Educación como: “La coherencia de todos los factores de un Sistema Educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes. Por lo tanto, en ella se incluye la calidad de los insumos materiales y financieros, los agentes con intervención directa, los educandos y los educadores, los procesos dados en la cotidianidad de todo proceso, los ambientes en los que ocurren estos procesos y los resultados finales, los cuales son medidos de múltiples maneras, no sólo por indicadores de rendimiento académico”.⁸¹

2.3.5 Calidad de vida.

El concepto de calidad de vida, es relativo con el uso cotidiano, aunque sus aplicaciones no siempre sean comparables y se utilicen de manera indiscriminada para referirse a estilos o formas de vida de los seres humanos; pero, también hace referencia a un bien, a un nivel o estatus de vida. Para algunas personas, se puede hablar de calidad de vida en el lujo que se presenta en los países desarrollados, en particular, en aquellos estados que a lo largo de la historia han realizado amplias inversiones en capital humano y social, así como la generación de profundas transformaciones institucionales.

Para otros, esta es una expresión ambigua, la cual se presta para múltiples interpretaciones: se entiende como un concepto que, por sus grados de complejidad y dificultad en su aprehensión, no merece ser definido o medido; para la gran mayoría de seres humanos, el término calidad de vida es un concepto

⁸⁰ Ibídem. p. 40

⁸¹ Misión Ciencia Educación y Desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad. Tomo I. Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias. Tercer Mundo Editores. Santafé de Bogotá, D.C. 1996. Pág.89.

restringido a etapas últimas de la vida adulta, vinculada –en muchos casos– a enfermedades terminales o al uso del tiempo libre; incluso, hay quienes correlacionan calidad de vida con tener una vida sin preocupaciones, sin ninguna clase de complicaciones.

La definición de calidad de vida de Martha Nussbaum y Amartya Sen⁸² es la que se abordará en el estudio, ya que en él se confrontan opiniones de científicos provenientes de la economía y de la filosofía, con el fin de sensibilizar a los primeros en la importancia de enfrentar preguntas filosóficas fundamentales sobre sus puntos de vista e incentivar a los segundos, a relacionar sus investigaciones teóricas con la comprensión de problemas prácticos complejos. El libro es producto de la conferencia promovida por el WIDER (World Institute for Development Economics Research) de la Universidad de las Naciones Unidas, Helsinki, en 1988, está publicado en 1988 y la versión en español, es editada en 1996.⁸³

⁸² NUSSBAUM, Martha y SEN, Amartya. La Calidad de Vida. México: Fondo de Cultura Económica. 1998. Pág. 6.

⁸³La parte I de dicho volumen, se dirige a dilucidar la pregunta general de cómo podemos encontrar criterios adecuados para valorar la calidad de vida. En tal sentido, Se presenta la racionalidad del enfoque de “capacidad” y responde a la crítica de Cohen. Mientras que éste último incluye en su examen a otros enfoques, tales como el enfoque utilitarista, el enfoque de Ralas, centrado en los bienes primarios, y el enfoque de Dworkin, en los recursos naturales, para concentrarse en lo que él llama “midfare”, lo cual es más cercano, según su razonamiento, a la idea de funcionamientos utilizada en la literatura sobre “capacidad”. Por su lado Erickson y Allardt discuten algunos métodos y estrategias para medir la calidad de vida, refiriéndose a la experiencia escandinava y Brock a las medidas de calidad de vida en salud. La parte II confronta un conjunto de preguntas difíciles relativas a la valoración de la calidad de vida, tales como: debemos partir de enfoques más universales o, por el contrario, centrarnos en tradiciones locales. Los autores exploran argumentos acerca del relativismo cultural desde una variedad de puntos de vista y muestran la capacidad de esos argumentos para responder adecuadamente algunas de las preguntas acerca de la calidad de vida. Putnam ataca la idea ampliamente aceptada de que las ideas de las ciencias son cuestiones de hecho y las preguntas éticas, por contraste, se resuelven por preferencias subjetivas; argumentando que la ciencia fáctica es también una cuestión interna y antropológica y que la clase de verdad y objetividad que está disponible en ellas también lo está para la ética. Walzer, en oposición, defiende una forma cualitativa de relativismo, en la cual, sin embargo, su atención está puesta en las variadas formas de criticismo y descontento que puede haber dentro de una sociedad. Scanlon, se relaciona muy cerca del debate de la parte I, preguntándose acerca de los deseos como una medida de calidad de vida y argumentando en vez de ello un enfoque exploratorio basado en un escrutinio crítico de una “lista sustantiva” de elementos que hacen a la vida humana valiosa. Taylor examina las formas de razonamiento que la gente usa cuando argumenta que una clase de vida es mejor para los seres humanos que otra; señalando que tales argumentos siempre tienen lugar en un contexto histórico particular y no tienen la estructura deductiva que tienen las personas asociadas con buenos argumentos científicos. Nussbaum examina la calidad de vida en función de una lista de necesidades básicas humanas, a partir del enfoque aristotélico. La lista coincide con las propuestas de Sen, Erickson y Allardt, a pesar de provenir de tradiciones intelectuales diferentes. La parte III se refiere a la vida de las mujeres y la justicia de género. La pregunta de si la utilidad es una medida

Los autores citados, proponen considerar aspectos sociales o humanos para definir y medir la calidad de vida de las personas, tales como las expectativas de vida, la educación, la salud, la satisfacción en el trabajo, la dignidad, las relaciones laborales, familiares; y, partiendo de los géneros y de los valores se entiende que la vida es un conjunto de relaciones comerciales. Destacan además, que cuando nos preguntamos acerca de la prosperidad de una nación o de una región del mundo, es decir de la calidad de vida de sus habitantes, surgen una serie de preguntas, tales como: ¿Cómo determinar la calidad de vida? ¿Qué información requerimos? ¿Qué criterios son relevantes? y señalan que la prosperidad de una nación y la calidad de vida de sus habitantes, son aspectos indisolublemente ligados. Conceptualizar la calidad de vida es un problema muy complejo, para poder definirlo necesitamos saber, por ejemplo, la esperanza de vida al nacer, de los cuidados de salud, de los servicios médicos y la educación -tanto su disponibilidad como su calidad-, de las posibilidades de empleo, los derechos laborales y las relaciones de trabajo, también necesitamos conocer las formas cómo la ciudadanía ejerce sus derechos, cómo se estructuran las relaciones entre mujeres y hombres y cómo esas estructuras facilitan o impiden otros aspectos de la actividad humana. Necesitamos puntualizar cómo la sociedad hace posible que las personas tengan imaginación o se puedan maravillar y sentir emociones tales como el amor y la gratitud.⁸⁴

La Calidad de vida es concebida en la formalidad institucional de la administración pública desde tres ópticas que a saber son:

adecuada, así como el relativismo cultural adquieren una especial urgencia en este tema. En muchas partes del mundo, las mujeres no tienen las mismas capacidades que los hombres. Estas desigualdades y las deficiencias en educación y experiencia, a menudo están asociadas con tendencias que afectan las expectativas y deseos de las mujeres. Annas examina la pregunta de si la calidad de vida de las mujeres tiene la misma constitución que la calidad de vida de los hombres. O'Neill describe una estrategia de cómo podemos juzgar prácticas injustas para las mujeres, vinculando la cuestión de género y la justicia y relacionando estos conceptos a través de las fronteras internacionales. La parte IV explora un número de vías de preguntas acerca de la calidad de vida, en el marco del bienestar económico y la formación de políticas. Romer estudia el criterio de la dotación de recursos usados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en comparación con algunos criterios utilizados por economistas y filósofos. Van Praag analiza los resultados de algunos estudios empíricos de cómo la gente percibe su bienestar, mostrando que las percepciones están altamente relacionadas con circunstancias del medio social. Seabright examina el problema del nivel de vida, en términos de las influencias que llama complacencia y explora la conexión entre la justificación contractual de la teoría social y la concepción pluralista de bienes sociales. Finalmente, Bliss discute la medición de nivel de vida, argumentando –contrario a Sen– que esta cuestión puede estar separada de la cuestión más amplia de calidad de vida, tomando como punto de partida el concepto de “estilo de vida” (Traducción libre).

⁸⁴Citado en Estado de la investigación sobre calidad de vida, Nussbaum y Sen, The Quality of Life, 1993. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos28/calidad-vida/calidad-vida.shtml>.

- La disponibilidad de recursos en el ámbito de las necesidades básicas, tales como la alimentación, la vivienda, la sanidad, etc.
- La capacidad administrativa estatal de patrocinar la prestación de servicios básicos públicos, especialmente a los menos favorecidos; y,
- La gestión social y programática de alternativas competentes a su desarrollo en términos de justicia y equidad”⁸⁵

Se entiende que este concepto, está rodeado de múltiples interpretaciones, tanto individuales como administrativas, es así que la calidad de vida se relaciona con el concepto equidad social entendiéndose éste como un “principio supremo en que se sustenta la calidad de vida como vida digna, apelando en esencia, a la justicia social como valor sublime”⁸⁶

Ciencias como la sociología, la psicología y la antropología establecen unos índices que ayudan a medir la calidad de vida, por ejemplo Flanagan usa las siguientes categorías como sinónimo de calidad de vida: “comodidad material, recreación activa, experiencia laboral agradable, seguridad personal y de salud, aprendizaje, adquisición de conocimientos, socialización y expresión personal,”⁸⁷ es decir el término abarca todas las dimensiones del ser humano como son el nivel afectivo, ético, moral, psíquico, físico, social, cultural, intelectual.

Manfred Max-Neff, nos lleva a pensar en la calidad de vida asociada con el desarrollo y el progreso, enfatizando en el término desarrollo: “Tal desarrollo se concentra y se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología; de los procesos globales con los comportamientos locales, del nivel personal como del nivel social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado”⁸⁸

⁸⁵ ESPINOSA, Henao, Oscar Mauricio. Enfoques, teorías Nuevos Rumbos del concepto de Calidad de Vida: Una revisión aplicada para América Latina desde la sostenibilidad. Argentina: Revista contribuciones No 3 (63), julio – septiembre de 1999. P119-148 disponible en: http://WWW.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/oscar_mauricio_espinosa.htm#_ftn27.

⁸⁶Ibíd. párrafo 64.

⁸⁷ Citado por: CARRISOSA, Julio: La evolución del debate sobre el desarrollo sostenible. En la gallina de los huevos de oro: debate sobre el concepto de desarrollo sostenible. Bogotá. CEREC-ECOFONDO, 1996. P53.

⁸⁸ MAX-NEFF, Manfred (Nóbel alternativo de economía) Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro. S.N. P14.

Teniendo presente lo anterior, se puede mencionar que un medidor de la calidad de vida del “profesor” es el alcance de un grado óptimo de satisfacción y recompensa positiva por el desempeño de su labor que vaya en pro de su desarrollo personal y por ende, de la calidad de vida de la educación que imparte⁸⁹

2.3.6 Distribución del tiempo.

Para Ágnes Heller⁹⁰ la importancia de la distribución del tiempo “está en continuo aumento en la vida social (y por lo tanto cotidiana) de los hombres. La distribución del tiempo es una consecuencia necesaria de la finitud de la vida y de la economía en la cotidianidad. Cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuánto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir el tiempo. La puntualidad es un importante atributo temporal de la vida cotidiana. Distribuir bien el tiempo también significa organizarlo⁹¹.

El concepto de la distribución del tiempo para esta parte de la investigación hace referencia a la división temporal entre las cosas que deben ser hechas cada día, desde la perspectiva de los sujetos particulares, es decir, como las autoridades, los directivos docentes, los maestros, organizan el tiempo cotidiano en la escuela.

Las autoridades escolares definen las pautas sobre la distribución del tiempo cotidiano en el sistema educativo. Cuando se habla de autoridades escolares se hace referencia a las instancias que norman y regulan la vida en las escuelas, en este caso se hablaría en primera instancia, del Ministerio de Educación Nacional y de sus delegados a nivel regional como son las Secretarías de Educación. Tanto para las autoridades escolares, como para los directivos docentes la distribución del tiempo representa principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a calendario escolar y horarios.

2.3.7 Tiempo del maestro.

Para llegar a este concepto es necesario, en primer lugar, comprender que en la escuela, el trabajo es el “modus operandi” de todos, tanto de educadores como de

⁸⁹OWENS, Robert G. La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. España. 1980. P. 35

⁹⁰Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista (Traducción de Manuel Sacristán) México: Grijalbo, 1972.

⁹¹ A. Heller; OP. Cit., p. 389 en El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. Rafael Quiroz. Nueva Antropología Volumen XII, No 42, México 1992.

estudiantes y directivos. El aprendizaje es un proceso de trabajo y una vez elegida una o más modalidades de producción como objeto de la institución, todas las asignaturas deben buscar su interacción con esta modalidad laboral. Por lo anterior, la metodología y la construcción de recursos, estrategias, espacios y tiempos pedagógicos se reorganizan, creando una nueva dinámica escolar. Como lo señala la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI⁹² “La gestión de una institución educativa es la gestión de su proyecto pedagógico: gestión del currículo y del aprendizaje y para ello, es necesario tener en cuenta los espacios, los tiempos, las personas, los recursos y los medios además, de la gestión de las relaciones entre los elementos internos y externos de la institución”.

La organización del tiempo debe posibilitar, entre otras cosas, mayor autonomía al alumnado y posibilidades de atención en la diversidad, por parte del profesorado. El tiempo se planifica en función del grupo concreto, de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, del tipo de contenidos y organización de los mismos, de las actividades que se propongan y debe contribuir a facilitar la consecución de los objetivos planteados.

Del mismo modo dice la OEI⁹³: “En las aulas la distribución del tiempo atenderá a los siguientes criterios:

- No utilizar como referente exclusivo en los horarios la distribución por áreas en Educación Primaria.
- Contemplar sesiones de trabajo por proyectos, talleres, desarrollo de guías en los que se relacionen contenidos de varias áreas.
- Promover el desarrollo de la autonomía.
- Ser flexible a lo largo del ciclo y la etapa.
- Distribuirse de forma que permita tiempos de atención individual y de grupo.
- Tener en cuenta al profesorado (tutor, especialistas,...).
- Garantizar la dedicación de los tiempos mínimos que establece el Decreto de Desarrollo Curricular de Educación Primaria para cada una de las áreas.
- Prever sesiones de trabajo personal.

⁹² OEI. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (2004). Escuelas que hacen escuelas. Formando para el trabajo en los países andinos, en <http://www.oei.org.co/publicaciones/escuelas.pdf>

⁹³ Ibidem.

- Establecer momentos para el trabajo en grupos.
- Planificar tiempo semanal”.

2.3.8 Desarrollo Humano, social y sostenible.

Se espera que el proyecto político de un país, aspire a crear las condiciones para que éste alcance niveles óptimos de desarrollo humano, social y sostenible, para lo cual la educación constituye un pilar básico que prepara a las personas en y para esos fines.

Analizar el aporte de la educación al desarrollo humano en el marco de las profundas transformaciones sociales que han ocurrido en las últimas décadas, exige replantear tanto la perspectiva desde la cual concebimos el modelo de sociedad que aspiramos a construir en el siglo XXI, como también las nuevas funciones que la educación debe desempeñar para que nadie quede excluido.

En este sentido al revisar las concepciones de desarrollo humano se propone un paradigma que supere las perspectivas tradicionales que conservan y privilegian únicamente el progreso económico. Una visión integral del desarrollo debe incorporar aspectos tales como la calidad de vida, la protección del medio ambiente, el acceso al trabajo digno, la eliminación de la pobreza, la democratización de todos los aspectos de la vida social. En ese orden de ideas, las posibilidades de las persona de participar de los beneficios de las asombrosas transformaciones científico-tecnológicas y de los bienes que estas últimas permiten crear, dependen principalmente de su protagonismo.

En este marco, la tarea de la escuela en cuanto al desarrollo de los niños y jóvenes da las competencias necesarias para esta participación. Una de las paradojas centrales de la época consiste en que el avance tecnológico está siendo acompañado de alarmantes tendencias hacia la marginación de importantes sectores de la población. La complejidad del mundo actual y el nuevo papel que desempeñan el conocimiento colocan en peligro de exclusión a quienes no accedan a los saberes que les permitan comprender y participar en los nuevos procesos sociales de fin de siglo. En definitiva es imposible acceder a la ciudadanía plena sin contar con los conocimientos y competencias que distribuye el sistema educativo.

Las posibilidades de construcción de un verdadero modelo de desarrollo humano integral estarán definidas, en gran medida por el sentido que adopte la tensión producida entre las fuerzas que tienden hacia la exclusión y las que tienden hacia

la inclusión, es decir ¿los beneficios de los avances científico-tecnológicos que logra la humanidad, serán para algunos o para todos?. Esta problemática se plantea a nivel de las desigualdades entre los distintos países, como a nivel de las relaciones sociales en el interior de cada uno de ellos.

Los países deben apostarle a alcanzar la capacidad de integración con un sentido protagónico en el orden mundial caracterizado por la globalización de las relaciones. Ello implica dejar de lado tantas visiones arcaicas que tienden al aislamiento, como las estrategias que plantean modelos de articulación donde las posibilidades de integración se basan en la renuncia a defender nuestra identidad e intereses. Internamente se trata de desarrollar un modelo social integrador, capaz de contrarrestar las tensiones hacia el aumento de las desigualdades sociales y hacia la exclusión.

Así que, la educación está en condiciones de convertirse en la estrategia fundamental de un modelo integrador donde los organismos de articulación al orden mundial permitan que el conjunto de la ciudadanía pueda disfrutar de los beneficios del modelo.

La posibilidad de que la educación desempeñe este papel depende, entre otros factores, de enfrentar con éxito el desafío de atender con similar énfasis el conjunto de funciones planteadas para el sistema educativo. Ello implica romper con la histórica tendencia a privilegiar en cada etapa del desarrollo solo algunas de las dimensiones sociales a las que la educación puede aportar. El aumento de la complejidad e interdependencia de los factores sociopolíticos y económicos exige la generación de la capacidad del sistema educativo de brindar un aporte integral al progreso social.

Es impensable proponer que la integración nacional dependa únicamente de factores productivos y distributivos. Es imprescindible que el aporte que la educación pueda realizar a la construcción de la identidad nacional a partir de la distribución de valores y pautas culturales comunes.

Un proyecto educativo de semejante magnitud requiere de una estrategia social y de tiempos políticos que solo se pueden obtener con un profundo compromiso con el cambio del conjunto de la comunidad. Este compromiso se debe expresar, en primer lugar, en el apoyo a la profesionalización y la jerarquización de la tarea docente como contrapartida de su esfuerzo cotidiano en dirección a encabezar la epopeya por la transformación. Y sólo será posible en la medida en que la sociedad

recupere su capacidad de proyectarse hacia un futuro en el cual un modelo de desarrollo humano integral sea posible.

El desarrollo humano, a diferencia del aprendizaje, casi siempre se conceptualiza como un proceso más espontáneo, determinado por factores internos de maduración biológica. Sin embargo, los teóricos e investigadores contemporáneos de la psicología del desarrollo reconocen el papel jugado por las experiencias físicas y sociales, las cuales pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo del individuo.

La pedagogía siempre se ha basado en las ideas de que la sociedad tiene sobre la infancia y el desarrollo humano en general, dicho conocimiento ha generado una cultura pedagógica que orienta el diseño del currículo y el proceso enseñanza–aprendizaje. Hoy día, por razones de limitación de estudios e investigaciones hechas en psicología, el desarrollo humano se trata en relación con los siguientes aspectos de la actividad:

- Psicomotricidad.
- Inteligencia.
- Socio afectividad.

El cuanto al desarrollo social, vemos que exige tomar en cuenta factores objetivos como la pobreza, la distribución del ingreso, el empleo, la estratificación ocupacional, el papel de la educación, la transmisión integracional de las oportunidades de bienestar y contribución del gasto social al mejoramiento del bienestar de la población, sus interrelaciones con el crecimiento económico en bien de lograr un nuevo compromiso ciudadano que dé respaldo a las políticas públicas para alcanzar los objetivos de crecimiento y realce de la equidad.

Otro elemento conceptual valioso para la investigación es el desarrollo sostenible, que propone todo aquello que la educación debe aportar: Un realismo y una utilidad ya que la escuela debe ser la escuela para la vida, es decir una escuela que contribuya a la superación de dificultades personales, socio-comunitarias, intelectuales y afectivas, con las cuales -el hombre- se irá encontrando en su diario vivir. La educación dentro del desarrollo sostenible parte de un todo estructurado que supone una sistemática ideológica, moral y axiológica, que conforma un sistema de educación con una identidad definida.

2.3.9 Currículo.

Se entiende como un conjunto planeado y organizado de actividades en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación.⁹⁴

En la organización del tiempo laboral del maestro, el currículo, indudablemente influía en el mejoramiento cualitativo de la educación, por cuanto, le ayudaba al maestro a realizar una planeación de las asignaturas, gracias a las normas y orientaciones básicas.

Concretamente, los programas curriculares para cada área o asignatura en los niveles de pre-escolar, básica, media vocacional e intermedia profesional tenían los siguientes componentes:⁹⁵

- Justificación
- Estructura conceptual
- Objetivos generales y específicos
- Contenidos básicos
- Alternativas de actividades y metodologías
- Materiales y medios educativos
- Indicadores de evaluación

En resumidas cuentas, el currículo le permitía al maestro contar con una herramienta ágil, flexible, integral y equilibrada para contar con una mejor distribución del tiempo laboral, y por ende, la consecución de los objetivos educacionales.

2.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se habla de calidad de la educación, un aspecto importante sobre el cual poco o nada se ha investigado y que juega un papel relevante para el desarrollo de ésta, es el que tiene que ver con la organización del tiempo laboral de los maestros, ya que la calidad de la educación y la calidad de vida depende del modo en que los maestros distribuyan su tiempo.

⁹⁴GÓMEZ DE IBAÑEZ, Leonor. Legislación educativa Colombiana. P 268

⁹⁵ Ibidem p.269

Específicamente, el estudio de la calidad de la educación y la calidad de las condiciones de vida de los maestros en sus aspectos personal, familiar y social, enfatizan en la organización del tiempo para responder a los propósitos del quehacer pedagógico que exalta al maestro como un orientador y dinamizador de los procesos y acciones que conducen a la calidad educativa y por ende, a sembrar las bases para la construcción de la sociedad.⁹⁶

En consonancia, surgió el interés por realizar la presente investigación, la cual, formó parte de grupo integrado por maestros, estudiantes de Maestría en Pedagogía y Licenciatura de Educación Básica de la Universidad Industrial de Santander llamado Grupo de investigación Calidad Educativa y Gestión Escolar CEGE⁹⁷, cuyo objetivo de estudio es “la calidad de la educación desde la comprensión y transformación de pertinentes procesos de gestión escolar⁹⁸, de él, se deriva el macro proyecto titulado “El tiempo del maestro a través del tiempo, entre 1870 y 2013”. El periodo que se investigó con el presente proyecto fue el de 1957 a 1979, que se enmarca en una caracterización específica en aspectos de índole político, social, económico y educativo.

La historia de Colombia en el periodo de la investigación, estuvo caracterizada por acontecimientos claves en lo que tiene que ver con lo político, lo social, lo económico y el plano educativo, los cuales se describen de manera cronológica:

Periodo 1951-1979. RAMÍREZ G, María Teresa dice: “Al inicio de la segunda mitad del siglo XX se produjo el despegue de la expansión educativa en Colombia. Desde 1950 y hasta mediados de los setenta, los indicadores de la educación sufrieron una mejora nunca antes vista. El crecimiento de los alumnos matriculados, tanto en primaria como en secundaria, fue muy superior al crecimiento de la población durante el período. Los crecimientos anuales promedio observados en la década de los 50 y los 60 fueron los más altos del siglo, sólo con excepción de los observados a principios de siglo en primaria”⁹⁹.

⁹⁶ CEGE. Macroproyecto de investigación. La organización del tiempo de los maestros. Influencia en su calidad de vida y calidad de la Educación. Bucaramanga: Maestría en Pedagogía, UIS.

⁹⁷ El grupo CEGE deriva su nombre de la línea Calidad Educativa y Gestión Escolar.

⁹⁸ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Contextualización de grupos, líneas y macro proyectos de investigación en la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga, 2001.

⁹⁹ RAMÍREZ G. María Teresa, TÉLLEZ C. Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la República. Enero 12 de 2006. P. 43-45.

La mejora en los indicadores educativos se ajustó a una serie de cambios políticos, demográficos y de estructura económica que vivió el país durante estos años. En términos políticos, la primera etapa de esta expansión en los indicadores se dio a pesar de la violencia política que vivió el país entre 1946 y 1957. El enfrentamiento entre conservadores y liberales y los dramáticos resultados en términos de pérdidas de vidas humanas y destrucción física, no detuvieron la expansión en la educación y por el contrario dieron elementos a las clases dirigentes para destacar la importancia de educación. Es ilustrativa la posición de Alberto Lleras Camargo en 1954 quien identifica la falta de educación tanto de las clases menos favorecidas como de las clases dirigentes como una de las causas de la violencia: “La insurgencia de presiones brutales, la crueldad que caracterizó a esta época recientísima de nuestra historia, no habría prendido tan frágilmente sobre una nación educada, sobre un país civilizado [...] La insensibilidad que se apoderó de buena parte de las antiguas clases dirigentes ante la tremenda gravedad de la violencia es también otro síntoma de la defectuosa educación, aún en las más altas jerarquías de la inteligencia. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ése es un hecho histórico.”¹⁰⁰

Así mismo, los cambios demográficos que vivió el país desde el inicio de los cincuenta hasta mediados de los setenta alimentaron esta mejora en los indicadores educativos. Estos fueron años de muy alto crecimiento poblacional, con tasas cercanas al 3% promedio anual, como consecuencia de una tasa de fecundidad alta y la disminución de la tasa de mortalidad, que se había iniciado desde la década de los treinta pero que se intensifica a comienzos de los años cincuenta. Carmen Elisa Flórez¹⁰¹ lo cataloga como un período de explosión demográfica y hace énfasis en que esta tasa promedio era dos o tres veces más alta que la europea durante la transición pero más baja que la observada en África durante el mismo período.

Este punto se ve reforzado por cambio en la estructura por edad de la población que muestra un aumento en la población de menores de 15 años en este período, es decir en 1964 llegó al 45.3% frente al 40.6% de 1905. Los indicadores de educación –en este mismo periodo- se vieron afectados también por la dinámica

¹⁰⁰ HELG, Aline. La educación en Colombia 1958-1980. Una historia social económica y política. En: TIRADO MEJÍA, Álvaro. Nueva historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá. 1989. Planeta.p. 137.

¹⁰¹ FLOREZ, Carmen Elisa. Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX. Banco de la República. Tercer mundo editores. 2000. P. 73

del proceso de urbanización en Colombia que tuvo su punto más alto en la década de los cincuenta y principios de los sesenta. El grado de urbanización pasó -entre 1951 y 1964- de 39% a 52%; y, la tasa de urbanización mejoró de 19.5 por mil en 1951 a 26.1 por mil en 1964¹⁰². También se presentó un aumento significativo en la migración rural a lo urbana durante este período, lo cual respondía (entre otros factores) a la mejora de las condiciones de los centros urbanos, evidenciado en el incremento de la urbanización.

Otro de los aspectos destacables en la época, es el informe Lebret, el cual inicia en Colombia la era de la planeación del sector educativo. Para ello se crea la Oficina Sectorial de Planeación Educativa anexa al MEN y desde entonces se encarga de los planes de desarrollo del sector educativo. Esta oficina con el apoyo de la UNESCO, elabora el primer Plan Quinquenal de Educación Integral. En este plan de desarrollo Económico y Social (1961-1964) se propone un amplio plan de construcciones escolares, debido a que se identificó su reducido número como una de las causas de la baja escolaridad. Así mismo, se registra un bajo número de docentes, los cuales no tenían grado de formación.

En el año de 1962 nace la primera Federación a nivel nacional, llamada la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) quien generó mejores condiciones salariales y capacitación para todo el magisterio colombiano.

En el año 1963 se suprime la discriminación entre educación urbana y rural; y, se regresa a la primaria unificada.

En el año de 1969 se crean los Institutos Nacionales de Enseñanza Media diversificada (INEM) que vendría a beneficiar a las clases menos favorecidas.

En 1975 en la administración de López Michelsen se intenta la descentralización administrativa de los planteles y recursos educativos; la nacionalización del gasto en educación primaria y secundaria pública; y, la modernización del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En 1976 el gobierno adopta el modelo “Escuela Nueva”, diseñado para atender -en una sola aula- a todos los alumnos de la zona en edad escolar y garantizarles promoción flexible y escolaridad completa.

¹⁰² FLOREZ, Carmen Elisa. Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX. Banco de la República. Tercer mundo editores. 2000. P. 78

En 1979, después de largas jornadas de concertación entre maestros y gobierno, se adoptó el Estatuto Docente mediante el Decreto 2277 de 1979. Con él, el magisterio logró mejores salarios, estabilidad laboral y un sistema de educación pública más organizado.

La investigación realizada se llevó a cabo en dos poblaciones de la provincia de Guanentá en el departamento de Santander con maestros oficiales, que pertenecían a los colegios: San José de Guanentá, Escuela Industrial, Normal de Señoritas y Aquileo Parra. Las condiciones vividas en la región durante esta época (1957-1979), periodo del Frente Nacional, fueron similares a las dadas en todo el país, hubo una fuerte presencia de pugnas bipartidistas que provocaron serios problemas sociales, económicos y políticos, sin embargo a pesar de ello, San Gil y Barichara reportaron por aquellos años aumento en su población.

Luz Stella Álvarez Serrano¹⁰³ identifica durante los años 1964 una población de 26.019 habitantes en San Gil y de 13.417 en Barichara; y en 1973 de 30.787 habitantes en San Gil y de 8.983 en Barichara respectivamente. Por tanto se dio un desarrollo educativo reflejado en la construcción de plantas físicas para los colegios, aumento en la contratación de maestros, creación de colegios de educación media.

¹⁰³ ALVAREZ SERRANO, Luz Stella y otros. Santander Nuestro Departamento. Centro de Estudios Regionales UIS. Edición CER. Bucaramanga, 1999. P. 276

3. METODOLOGÍA

Los aspectos anteriormente tratados, tales como: las políticas educativas nacionales, la teoría y los conceptos, han aportado elementos concretos para el estudio, permitiendo un conocimiento de la realidad social, educativa y laboral que afectó a los maestros de la época, permitiendo establecer relaciones entre la forma, que tenía el maestro oficial de la provincia de Guanentá de la época, de organizar su “tiempo laboral” y la clase de vida que con ello obtuvo, así como la calidad de educación que impartió.

Por tanto, el diseño metodológico abordado en el estudio correspondió al enfoque cualitativo el cual permitió la recolección de datos sobre “la organización del tiempo laboral de los maestros oficiales de la provincia de Guanentá” en el periodo de 1957 a 1979, intentando obtener sentido a los fenómenos presentados para así acceder a una representación lo más fiel posible de la realidad.

En este aparte se hace una descripción de cómo se realizó la investigación, la cual incluyó aspectos como: tipo de investigación, participantes y escenarios y el proceso metodológico, con los principios éticos y la validez interna.

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se plantea una investigación cualitativa porque se quiere conocer la subjetividad del maestro de la época como espacio de construcción de la vida humana; la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y la intersubjetividad y el consenso como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana¹⁰⁴.

De esta manera, el enfoque escogido, buscó una comprensión y conocimiento a profundidad de fenómenos particulares, que permitan obtener las perspectivas, vivencias y puntos de vista de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas¹⁰⁵, comprender las normas en el desempeño de la profesión docente e identificar cuáles otras pudieron influir en ella. Además, y algo muy importante, con esta estrategia se busca identificar relaciones existentes entre dos

¹⁰⁴ SANDOVAL C., Carlos Arturo. Seminario de investigación enfoque cualitativo. Maestría en pedagogía UIS. 2011.p, 35.

¹⁰⁵ Sherman y Webb, 1988.

o más categorías para analizar de manera minuciosa la información, para que permita sacar conclusiones valiosas que aporten y enriquezcan la investigación.

En palabras de Gregorio Rodríguez, quien menciona sobre la metodología de la investigación cualitativa lo siguiente: “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas involucradas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en las vidas de las personas”¹⁰⁶.

En el estudio, se hace uso de la historia oral porque es una estrategia de investigación social que tiene como propósito la comprensión desde la perspectiva cualitativa, de procesos y situaciones de carácter individual o social a partir de la creación y el enriquecimiento de fuentes testimoniales primarias. Se presenta como una forma de hacer historia e investigación social interdisciplinaria y como una perspectiva de trabajo docente. Tal como lo expresa María Eumelia Galeano¹⁰⁷: “Los proyectos de historia oral pretenden avanzar en el conocimiento crítico y en el aprendizaje de lógicas, procedimientos y técnicas de investigación, y además de sus aportes a la investigación social contribuyen al desarrollo de las capacidades personales y profesionales de quienes participan en ellos. El trabajo colectivo promueve el debate, y genera procesos de reflexión en los actores sociales, en sí mismos, en su entorno y sus formas de organización social y política. A partir de los testimonios, las entrevistas y los relatos de los participantes”.

Para Aceves Lozano la historia oral es “un espacio de contacto e influencia interdisciplinaria, que al surgir en el seno de la historia social contemporánea, selecciona nuevos sujetos sociales, en escalas y niveles locales y regionales, con atención a los fenómenos y eventos que permitan, a través de la oralidad, aportar interpretaciones cualitativas de procesos y fenómenos históricos sociales. Para lo cual, cuenta con métodos y técnicas precisas, en donde la construcción de fuentes y archivos orales juega un papel importante. De tal manera que la historia oral al interesarse por la oralidad, procura destacar y centrar su análisis en la visión y

¹⁰⁶ RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio y otros. Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996. P. 65.

¹⁰⁷ GALENANO M., María Eumelia. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta. 2004, P. 86

versión que se manifiestan desde el interior y lo más profundo de la experiencia de los actores sociales.¹⁰⁸

El papel que desarrolló la investigadora en esta estrategia investigativa fue de manera discreta, analizó, registró y descubrió los aspectos que emergieron de la investigación en los términos de quienes los han relatado.

3.2. PARTICIPANTES Y ESCENARIOS

La investigación se llevó a cabo con la participación de diez casos de maestros oficiales de la provincia de Guanentá vinculados al magisterio colombiano en el periodo comprendido entre 1957 y 1979, período caracterizado por la instauración del Frente Nacional y la creación del primer Estatuto Docente; y que se encuentran vivos. Se trabajó con el análisis documental de fuentes impresas, manuscritas, registros fotográficos, que contenían información y datos de la época.

La muestra se distribuyó como se puede apreciar en la siguiente tabla:

PARTICIPANTES			
BÁSICA PRIMARIA		BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA TÉCNICA	
MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
2	-	2	6

Tabla 4. Tamaño de la muestra

Para la época objeto de la investigación se aprecia que la mayoría de maestros de la básica primaria, eran de género femenino, por ello la muestra tomada fue de dos maestras; para el bachillerato, dado que los establecimientos educativos seleccionados eran colegios con especialidad industrial, la muestra tomada correspondió a 6 maestros de género masculino y dos de género femenino.

La selección de los participantes y la escogencia de la estrategia de muestreo se orientó por los principios de pertinencia en cuanto a que busca identificar a aquellos participantes que puedan aportar la mayor y mejor información a la investigación según los requerimientos teóricos de la misma; principio de adecuación que

¹⁰⁸Ibíd., p. 91.

permita contar con datos suficientes, disponibles para el desarrollo de una completa y rica descripción del fenómeno; además de los principios anteriores, el muestreo de lugares, situaciones o eventos se rigió por los principios de conveniencia, oportunidad y disponibilidad.

Igualmente, para enriquecer la investigación y darle la profundidad requerida, además de llevar a cabo entrevistas a profundidad con los maestros seleccionados, se acudió como valor agregado a indagar con estudiantes de los maestros participantes en la investigación, referidos por los mismos, quienes, con su testimonio aportaron elementos que complementaron las historias de vida de estos maestros y por consiguiente el estudio.

En este orden de ideas, los alumnos de los maestros objeto del estudio se escogieron según la técnica de muestreo “bola de nieve”, escogiéndose por cada maestro encuestado dos alumnos. Durante todo el proceso los informantes se seleccionaron según criterios de representatividad, pertinencia y predisposición positiva a ser entrevistados. Como criterio de selección de la muestra se tuvo en cuenta, en lo posible, hacer una distribución equitativa de género y de nivel de enseñanza (Básica primaria y básica secundaria).

Para el desarrollo del estudio se ubicaron los diez casos en los municipios de San Gil en los colegios: San José de Guanentá y la Escuela Normal; en Barichara el Instituto Industrial Aquileo Parra. También se entrevistó a otras personas – exalumnos que conocieron y compartieron con estos maestros momentos de su vida laboral.

3.3. PROCESO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló a través de las siguientes etapas

3.3.1 Diseño de la investigación.

Consistió en establecer el estado del arte, es decir, definir el objeto de estudio, el contexto histórico, el periodo que se va a analizar, los ejes temáticos que se van a trabajar, la definición de los planes de acercamiento a los escenarios e informantes, el muestreo y selección de informantes claves.

Así mismo, se hizo uso de las estrategias de historia oral, revisión documental y de entrevista a profundidad. La primera, permitió la construcción de historias de vida de maestros que laboraron en la época las cuales sirvieron para la construcción de

archivos orales útiles en esta investigación, y para futuras consultas por parte de otros investigadores.

La segunda, facilitó una revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, documentos, con el fin de contextualizarlos, y estar al día sobre lo que circula en el medio académico¹⁰⁹ con relación al tema objeto de estudio.

La tercera estrategia, la entrevista a profundidad con maestros que laboraron en la época objeto de estudio y exalumno se utilizó con el fin de complementar los datos recogidos a través de la historia oral. Con ésta la investigadora pretendió dar cuenta exhaustiva y rigurosa del pensar del otro. Para que ello fuera posible se necesitó construir un contexto de confianza con el entrevistado, situación que permitió establecer un diálogo sobre temáticas generales y relevantes para el estudio. Éste adquirió la condición de una “conversación informal y coloquial”.

3.3.2 Recolección de la información.

A través del uso de las estrategias de historia oral, revisión documental y entrevista a profundidad se hizo un acercamiento a los actores y protagonistas de la investigación para describirlos y analizarlos.

El uso de la técnica de historia oral, implicó la reconstrucción de episodios significativos de la vida de los maestros que participaron en la investigación. Permitted la recolección de información y a la vez, el acercamiento a los momentos críticos del tiempo laboral de los maestros de la época, reflejado en su calidad de vida y calidad de educación que impartieron. Los personajes de las historias de vida, fueron objeto de análisis, pues se pasó de centrar el esfuerzo investigativo de individuos excepcionales a personas lo más comunes posibles, justamente para lograr un acercamiento a la realidad social que ellos representan y de la cual, sin duda, son síntesis¹¹⁰. Así, con la historia de vida se busca la comprensión de procesos y situaciones sociales desde diversos actores. Por ello, a través de los testimonios y los relatos, los participantes pueden acercarse a su realidad inmediata, pasada, actual y comprenderla. “Esta estrategia posibilitó el acceso de las personas para recabar información sobre cómo construyen y perciben el contexto social que les rodeo”.

¹⁰⁹ GALENANO M., María Eumelia. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La carreta. 2004. P113

¹¹⁰ SANDOVAL C., Carlos Arturo. El proceso de investigación: Enfoque cualitativo. Bucaramanga: UIS 2011. p, 91-92

Se le pidió a los participantes (maestros que laboraron en la época) que hicieran referencia a los hechos y acontecimientos más importante y a la par de esta remembranza, reconstruir los acontecimientos históricos, sociales, políticos y culturales que puedan conducir el análisis de la investigación hacia identificar la relación de la organización del tiempo laboral del maestro con su calidad de vida y calidad de educación.

En la revisión documental, se hizo el rastreo, inventario y muestreo de documentos existentes y disponibles, así como la clasificación, selección según su pertinencia en relación con el objeto de investigación y la contextualización socio- histórica¹¹¹.

En esta etapa del proceso metodológico se analizó las ideas expresadas en los textos, caracterizando el significado de las palabras o frases.

Los materiales documentales que se tuvieron en cuenta para el estudio fueron documentos oficiales de la administración pública, documentos privados como telegramas, notas; la prensa escrita; textos literarios; fotografías, entre otros.

Alternamente se utilizó la entrevista a profundidad a los maestros claves en la investigación y como valor agregado a estudiantes referenciados por ellos. Lo anterior permitió, el aporte de información a través del relato de su historia de vida, las grabaciones de audio, los registros fotográficos, así como la búsqueda de documentos personales como notas, cartas, fotografías, documentos que se consideraron importantes para el estudio.

Cada participante fue contactado para concertar una cita con el fin de manifestarle el propósito de la investigación, establecer la disponibilidad de tiempo, para llevar a cabo el relato de la historia de vida y las entrevistas y lograr la recuperación documental que sustentara los argumentos expuestos.

Cada encuentro se hizo en un ambiente agradable donde la espontaneidad permitió fluir las expresiones de los participantes evocando los aconteceres de su vida laboral que por grandes o pequeños fueron significativos en su vida hasta el día de hoy.

Posteriormente, se hizo:

¹¹¹ GALENANO M., María Eumelia. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La carreta. 2004. p119.

- la revisión de cada una de las fuentes mediante el rastreo, clasificación y selección de la información fundamental para el estudio.
- La contextualización de la información.
- El registro sistemático, cuidadoso, riguroso y comunicable de la información generada.
- La contrastación y confirmación de la información.
- El almacenamiento y archivo del material recogido.

La gran relevancia, las posibilidades y la significación del “diálogo como método de conocimiento” de los seres humanos, estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya. A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando fuerza en la mente del investigador, se adquieren las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, los gestos y toda amplia gama de contextos verbales y no verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, ofrecer criterios de juicio y/o recordar hechos necesarios.

La entrevista fue no estructurada, más bien libre y básicamente, no directiva. La actitud general del entrevistador fue la de un “oyente benévolo” con su mente límpida, fresca, receptiva y sensible. Más que formular preguntas, la acción realizada consistió en hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se expresara en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. De este modo se posibilitó descubrir las tendencias espontáneas (motivaciones, intenciones, aspiraciones, conflictos y defensas) en lugar de canalizarlas, para así poder situar todo el relato en su contexto personal en lugar de abstraerlo del mismo.

La investigadora tuvo en cuenta una serie de preguntas generales, presentadas en forma de temas, elegidos previamente, bien pensados y ordenados de acuerdo con la importancia o relevancia para la investigación; sin embargo el cuestionario se asumió como una guía para la entrevista, cuyo orden y contenido varió de acuerdo con el proceso de la misma. No se interrumpió nunca el curso del pensamiento del entrevistado; se dejó que cada uno de los maestros agotara lo que tenía en su mente. Siempre se invitó a que el entrevistado “dijera algo más” o “profundizara” en aspectos que parecieran de mayor relevancia. Todas estas acciones se hicieron con mucha prudencia y sin presionarlos, ya que ello llevaría a agotar los recuerdos e incluso los llevaría a inventar situaciones o momentos que nunca pasaron.

Con lo anterior se obtuvo como resultado una Historia de Vida del grupo de maestros seleccionados para la investigación como una forma de sintetizar los resultados obtenidos a lo largo de este estudio.

3.3.2.1 Técnicas e instrumentos.

Acorde con el enfoque cualitativo, se eligió las estrategias de historia oral, revisión documental y de entrevistas a profundidad, pues ellas facilitan rescatar la memoria oral y escrita y los recuerdos de los maestros que laboraron en la época, los cuales permitieron identificar y analizar los elementos de interés para esta investigación, además que posibilitaron la creación de fuentes de información, dado que sobre el tema de la organización del tiempo laboral del maestro, su relación en la calidad de vida y calidad de la educación en la época de estudio no existe información o la que hay no es suficiente.

La recolección de información se llevó a cabo a través de las siguientes técnicas e instrumentos:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Historia de vida	Diario de vida o autobiografía, guías de campo, notas y registro de audio o video.
Revisión documental.	Fichas de registro. Memos o notas marginales.
Entrevistas a profundidad	guion de entrevista

Tabla 5. Técnicas e instrumentos

La entrevista a profundidad, permitió, mediante múltiples encuentros cara a cara, entre la investigadora y los informantes, identificar la relación que tienen éstos de la forma como organizaron su tiempo laboral, la relación con su calidad de vida y la

calidad de educación que impartieron, sus experiencias o situaciones, tal como las expresaron con sus propias palabras.

3.3.3 Principios éticos.

La investigación aquí propuesta se llevó a cabo bajo la mirada escrutadora de algunas “consideraciones éticas” que la enmarcaron por los siguientes principios y normas:

- Respeto por autonomía, información y autoestima de cada participante
- Derecho a la privacidad y confidencialidad de datos, para esto se manejó el nombre de los participantes con un código de identificación
- Minimizar los posibles perjuicios a participantes
- Evitar los impactos que la investigación llegue a tener sobre cada participante.
- Obtener la aceptación de participar en forma espontánea o libre
- Revisar los documentos oficiales e institucionales previa autorización de la autoridad competente.

3.3.4 Validez interna.

El nivel de validez¹¹² se juzgará por el grado de coherencia lógica interna en los resultados obtenidos y por la ausencia de contradicción entre estos.

La investigación tendrá un alto nivel de validez si al apreciar la realidad, se observa esa realidad y no otra; es decir, que la validez es definida por el análisis y la contrastación de datos y resultados de la investigación, los que reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. Este hecho constituye la validez interna.

La validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas. En efecto, el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpellarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a la investigadora un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden.

La validez interna se estableció mediante triangulación de técnicas y resultados, la teoría formal y la mirada del mismo investigador que reflexiona. La validez incide en el grado de confianza que se tiene de que los resultados de la investigación se interpreten adecuadamente y sean válidos.

¹¹²MARTINEZ, Op. Cit. , p 128

4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

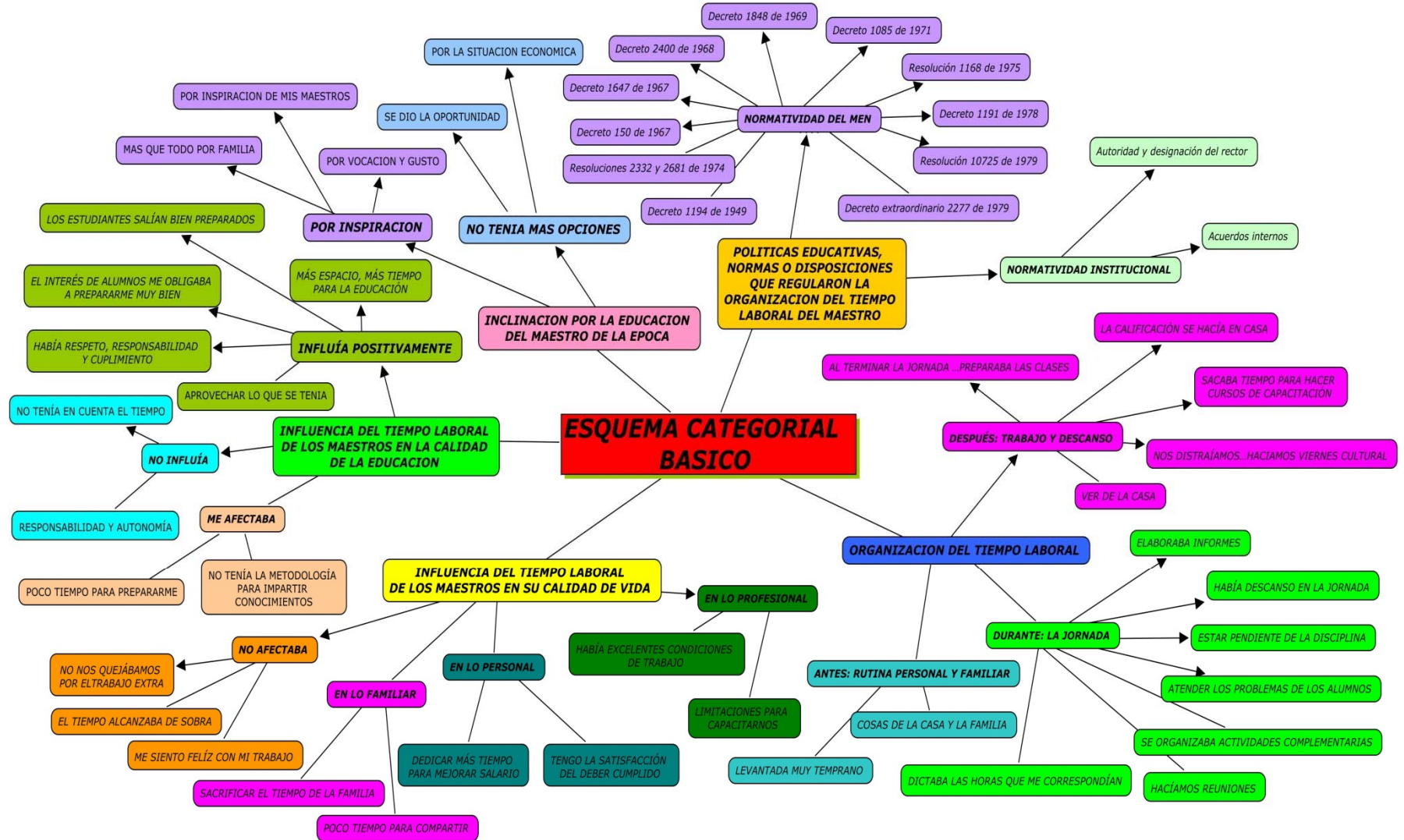
Se presenta a continuación la descripción de los hallazgos, la clasificación e interpretación de los mismos, con el fin de llevar a cabo la construcción de conocimiento acerca de la organización del tiempo laboral del maestro en la época de 1957 a 1979 y su influencia en la calidad de vida y la calidad de educación impartida.

4.1 PROCESO DESCRIPTIVO.

La descripción partió de clasificar la información aportada por los profesores¹¹³ a través de sus relatos en cada historia de vida. Se organizó y sistematizó mediante la definición de los ejes temáticos, y en cada uno de ellos, la identificación de categorías y sub categorías emergentes, las cuales resultaron siendo útiles para el análisis e interpretación de los hallazgos. En la figura N° 2 se muestran los ejes temáticos a través del esquema básico de categorización.

¹¹³ El término profesor se usaba en la época de estudio para referirse al maestro que laboraba en el bachillerato y el término maestra se usaba para referirse a la persona que laboraba en la primaria, que por lo general eran mujeres.

FIGURA 2. ESQUEMA CATEGORIAL BASICO



Fuente: Elaboración propia

4.1.1 Inclinación por la educación del maestro de la época.

Este eje temático, centra su interés en conocer de mano de los protagonistas de “estas historias de vida” aspectos claves en la escogencia de la carrera docente. En tal sentido, se han identificado dos categorías con sus respectivas sub categorías.

La primera: **NO TENÍA MÁS OPCIONES** deriva en dos subcategorías: “Se dio la oportunidad” y “Por la situación económica”. La segunda: **POR INSPIRACIÓN**, de ella surgieron subcategorías, como: “Por inspiración de mis maestros”, “más que todo por familia” y “por vocación y gusto”.

4.1.2 Políticas educativas, normas y disposiciones que regularon la organización del tiempo laboral del maestro.

Se revisó y evoco por parte de los maestros las políticas, normas o disposiciones gubernamentales, que regularon la organización del tiempo laboral del maestro en esta época. De este eje emergieron dos categorías y subcategorías.

La primera: **NORMATIVIDAD DEL MEN** desglosó las siguientes subcategorías: Decreto 1194 de 1949, Resolución 2332 de 1974, Resolución 2681 de 1974, Decreto 150 de 1967, Decreto 1647 de 1967, Decreto 2400 de 1968, Decreto 1848 de 1969, Decreto 1085 de 1971, Resolución 1168 de 1975, Decreto 1191 de 1978, Resolución 10725 de 1979 y el Decreto Extraordinario 2277 de 1979. La segunda: **NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL** de ella emergieron las subcategorías Autoridad y designación del Rector y Acuerdos internos.

4.1.3 Organización del tiempo laboral.

Hace referencia a la forma como el maestro distribuía su tiempo, las cosas que debían hacerse cada día en el antes, el durante y el después de la jornada de trabajo y la planificación que de éste se realizara. Emergen tres categorías y subcategorías.

ANTES: RUTINA PERSONAL Y FAMILIAR deriva las siguientes subcategorías: Levantada muy temprano y Cosas de la casa y la familia. La segunda categoría emergente: **DURANTE: LA JORNADA** con las subcategorías, Dictaba las horas que me correspondían, Hacíamos reuniones, organizaba actividades complementarias, Atender los problemas de los alumnos, Estar pendiente de la disciplina, Había descanso en la jornada y Elaboraba informes. Una última categoría **DESPUÉS: TRABAJO Y DESCANSO**, con las subcategorías: “Al

terminar la jornada...preparaba las clases”, “La calificación se hacía en casa”, “Sacaba tiempo para hacer cursos de capacitación”, “Nos distraíamos, hacíamos viernes cultural” y “Ver de la casa”.

4.1.4 Influencia del tiempo laboral de los maestros en su calidad de vida.

Establece la relación entre la organización del tiempo laboral de los maestros y el grado en que ellos, sienten satisfechas las necesidades personales, laborales y sociales, a través de sus experiencias en el contexto de la institución educativa.

NO AFECTABA, desarrolla las subcategorías de “No nos quejábamos por el trabajo extra”, “El tiempo alcanzaba de sobra” y “Me sentía feliz con mi trabajo”. Una segunda: **EN LO FAMILIAR** con las subcategorías: Sacrificar el tiempo de la familia y Poco tiempo para compartir. La tercera categoría emergente **EN LO PERSONAL** la cual tiene dos subcategorías: “Dedicar más tiempo para mejorar salario” y “Tengo la satisfacción del deber cumplido”. La cuarta y última categoría **EN LO PROFESIONAL**, contempla dos subcategorías: “Limitaciones para capacitarnos” y “Había excelentes condiciones de trabajo”.

4.1.5 Influencia del tiempo laboral de los maestros en la calidad de educación.

De este eje emergieron tres categorías y subcategorías. La primera: **INFLUÍA POSITIVAMENTE**, la cual tiene cuatro subcategorías: El interés de los alumnos me obligaba a prepararme muy bien; Los estudiantes salían bien preparados; Había respeto, responsabilidad y cumplimiento; más espacio, más tiempo para la educación y Aprovechar lo que se tenía. La segunda: **NO INFLUÍA**, emergen las subcategorías “No tenía en cuenta el tiempo” y Responsabilidad y autonomía. La última, **ME AFECTABA**, Describe las siguientes subcategorías: “Poco tiempo para prepararme” y “No tenía la metodología para impartir conocimientos”.

4.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

El proceso de análisis se realizó a lo largo de investigación, dado que se trata de un proceso cíclico. La categorización, análisis e interpretación de los datos obtenidos y los contenidos de los relatos, entrevistas y revisión documental no son actividades aisladas e independientes, los procesos de razonamiento entre la forma y el fondo son continuos y permanentes, además de complementarios.

Se tuvo cuidado que el material primario o protocolar (anotaciones de campo, grabaciones, transcripciones de las entrevistas, fotografías, etc.) fuera lo más completo y detallado posible; el proceso categorización o clasificación exigió una condición previa: el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad vivida para conocer la situación real y, después con actitud de reflexión comprender lo que pasaba. Fue necesario repetir este procedimiento una y otra vez.

Desde el mismo comienzo de la recolección de los datos y de toda información se inició el proceso de codificación y categorización como también, aunque en menor escala, el análisis e interpretación teórica; proceso que; en este momento se realiza de forma prevalente y central, para lo cual se confrontaron los resultados con elementos teóricos y con la mirada crítica del investigador.

4.2.1 Inclinación por la educación del maestro de la época.

Se hace una aproximación para ahondar en el conocimiento del maestro de la época, indagar sobre las motivaciones que tuvieron para llegar a escoger como actividad la docencia, es decir comprender su “oficio” y su rol dentro de la sociedad.

4.2.1.1 No tenía más opciones. Los relatos aportados por los profesores y maestras que participaron en la investigación indican las siguientes motivaciones para haber escogido el oficio de maestro:

SE DIO LA OPORTUNIDAD

“Yo me vinculé al magisterio precisamente porque fui a sacar mi certificado como bachiller técnico en la Secretaría de Educación en Bucaramanga, y allí se me ofreció la oportunidad de ir a reemplazar a un profesor”,

Una de las razones que llevaron a la incorporación de los profesores al magisterio fue precisamente, que se dieron las circunstancias y por ello algunos de los profesores manifestaron en sus testimonios que:

“Un paisano que era secretario de educación (año 1960) me vio varado y me ofreció el trabajo”; “Mis primeros pinitos como docente se dio por necesidades de relevo de una profesora que por algunas situaciones personales la obligaron a pedir un traslado”; “En esa época tuve la oportunidad de ingresar a la docencia porque se necesitaban profesores licenciados en las diferentes áreas...”.

De igual manera, se puede apreciar en la fotografía 10 del anexo F: archivo fotográfico, los instantes de la graduación de un joven, a quien se le dio la oportunidad de vincularse al magisterio una vez terminados sus estudios. Al día de hoy se encuentra ubicado en la categoría catorce y labora en el Colegio San José de Guanentá de San Gil.

Se podría pensar, a través de los anteriores relatos y fotos, que en la época objeto de estudio había necesidad de profesores, sobre todo en el bachillerato y que por tal motivo, los pocos que terminaban sus estudios eran llamados y se les ofrecía el trabajo de maestro. Era entonces, una oportunidad de trabajo la que se les daba a los jóvenes recién egresados de los Institutos técnicos y de las Escuelas Normales.

María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez evidencian la situación descrita anteriormente de la siguiente manera:

*“Las transformaciones educativas en Colombia sólo empezaron a ocurrir en la década de los cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento económico y un cambio significativo en la estructura económica y demográfica del país. Desde 1950 y hasta mediados de los setenta, los indicadores educativos crecieron a un ritmo nunca antes visto. El número de alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria se expandió de forma considerable así como el número de docentes y de establecimientos educativos”.*¹¹⁴

¹¹⁴ RAMÍREZ G, María Teresa; TÉLLEZ C, Juana Patricia. La Educación primaria y Secundaria en Colombia en el siglo XX. Unidad de Investigación Técnica del Banco de la República. Colombia. Enero 12 de 2006.

Se hace evidente que en la época, el sistema educativo presentaba problemas como la falta de maestros y el bajo nivel de preparación de los mismos en las instituciones educativas.

POR LA SITUACIÓN ECONÓMICA.

“En un principio yo no hubiera querido ser maestra, sino por las circunstancias que me tocó, por la situación económica”

La necesidad de trabajo fue uno de los aspectos dominantes en la mayoría de los maestros entrevistados.

Se veía a la docencia como una posibilidad real de salida laboral porque las oportunidades de estudios superiores (universitarios) eran casi imposibles en los años 60, 70s. Asimismo la carrera docente era más corta que cualquier otra carrera universitaria, además representaba más estabilidad laboral que otros cargos.

En los relatos de los maestros se ve reflejada esta situación: *“Para mí el vincularme como maestro fue una oportunidad única, mi familia no gozaba de muchas comodidades y la situación económica era bastante difícil. A uno le tocaba aguantarse y medírsele a lo que fuera”*.

Se pone de manifiesto, de alguna manera la difícil situación política y económica por la que atravesaba Colombia en la segunda mitad del siglo XX. El ingreso a la educación superior era sólo posible para las clases adineradas y miembros de las clases dirigentes del país. Quienes lograban obtener título de bachiller tenían como posibilidad real buscar trabajo y ocuparse en algo, independizarse y ayudar económicamente a sus padres. Es por ello, que este grupo de personas vio como solución a la difícil situación económica por la que atravesaban el optar por la docencia, y fue así como llegaron a ser maestros.

El relato de la exdirigente sindical, Mercedes Pallares de Valbuena, a propósito de la pérdida de status del Magisterio corrobora esta situación: “Entonces era habitual que al solicitarle puesto a un político, le dijeran: nómbrame aunque sea de maestro”¹¹⁵. Evidenciaba el desespero de las personas, que, aunque no tuvieran ni idea del “oficio de maestro” se le median como fuera. Para la época no era tan

¹¹⁵ PAYARES DE VALBUENA, Mercedes. Los obreros de la tiza. Bogotá. Editorial Gente Nueva. 2007. P.25.

marcada la influencia política en el manejo de la educación, sin embargo este fenómeno se daba.

4.2.1.2 Por inspiración. En esta sección fue posible apreciar uno de los factores que incidió en la escogencia de la actividad docente. Tal es el caso del medio y en especial de las personas que de cierta manera los inspiraron y motivaron.

POR INSPIRACIÓN DE MIS MAESTROS.

“...Estudié en la Escuela Industrial de San Gil, allí me formé en la especialidad de talleres, tuve muy buenos profesores. Gracias a esa formación que fue muy buena pude vincularme como maestro allí mismo”

Hay maestros que afirmaron lo siguiente: *"Gracias a la orientación que me dieron mis maestros, lo que fui como educador se lo debo a la formación de ellos...", "... como profesor fui muy responsable, ello también gracias a que mis maestros me lo inculcaron..."*

En las fotografías 1, 2 y 3 del archivo fotográfico¹¹⁶, se capturaron imágenes en las que aparece el cuerpo docente y personal directivo de la Escuela Industrial de San Gil, en el que se aprecia una nómina de “lujo”: “había la participación de expertos contabilista, médico profesor, Institutor de grado superior, Licenciado profesor externo de inglés, electricista, forja y soldadura, mecánico-institutor, dibujante, profesor, institutor, profesor de cultura general. Con este equipo, San Gil tiene porvenir en sus muchachos y en la educación técnica”.

En medio de sentimientos de admiración, agradecimiento y valoración de lo aportado por sus mentores, el grupo de maestros reconoce la influencia que este aspecto tuvo en sus vidas, tanto así, que fue una de las causas que les motivó a escoger como opción de vida el magisterio.

MÁS QUE TODO POR FAMILIA.

“De los seis hermanos cinco estudiamos pedagogía, entonces el ser maestra fue más que todo por familia, por tradición”.

¹¹⁶ Anexo F. Archivo Fotográfico. Fotos 1, 2 y 3. Del álbum de la Familia Soler Mancilla.

En algunos de los relatos aportados por los maestros se aprecia que este fue el motor que les llevó a escoger la actividad docente, “la influencia ejercida por familiares”.

Por lo general, en esta época, los hermanos mayores trazaban el camino de los menores. Ellos eran el ejemplo a seguir, la inspiración de sus hermanos menores. Había la ventaja que conocían cómo se podía ingresar al Magisterio, además que se relacionaban con personas del medio, lo cual, abría el camino para los demás.

Era común que el maestro viera en sus hermanos ciertas cualidades, aptitudes y habilidades que lo inspiraran en la escogencia de la labor docente. De igual manera, en otro de los relatos indica el profesor que: *“Mi paisano me dijo: Usted es de familia de profesores... entonces no le va a ser difícil eso”*. Demuestra la manera como se presenta una marcada influencia de la herencia familiar a la hora de escoger la actividad laboral.

POR VOCACIÓN Y GUSTO.

“Inicié siendo maestra por vocación, porque me gustaba”

Dice Hernando Roa Suárez: *“para ser reconocidos como maestros, tenemos que alcanzar el mérito de haber aprendido el arte de enseñar, habiendo ejercido la vocación con cuidado, constancia y conciencia crítica”*¹¹⁷. Destaca el autor que para alcanzar el título de maestro es perentorio tener la inspiración y la responsabilidad para el ejercicio de la labor docente.

Dalila A. Oliveira señala que: *“La organización del trabajo docente siempre enfrentó fuertes resistencias en su debate, producto de una cultura que ve en el magisterio una vocación, un sacerdocio y, por lo tanto, una actividad distinta al trabajo de forma profesional, portadora de derechos y deberes”*¹¹⁸

En los relatos de los maestros se aprecia como ellos, desde un principio tuvieron la claridad de escoger su “profesión” y de identificarse con lo que querían ser y

¹¹⁷ ROA, Suárez Hernando. El liderazgo intelectual del maestro y la construcción de la paz. Cátedra de grado impartida en la ceremonia del 20 de diciembre de 2002. Escuela Superior de Administración Pública. Bogotá. P 20.

¹¹⁸ OLIVEIRA. Dalila A. Cambios en la Organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. Revista Mejicana de Investigación educativa. UFMG, Brasil. P.186

hacer durante su vida, sin ninguna otra presión, ni motivo, solo el sentir ese llamado, esa inspiración.

Dijeron al respecto que: “Cuando hay vocación uno se le mide a lo que sea”, “La docencia más que una profesión era una misión, entonces hacía lo que fuera”, “Yo me sentía a gusto con mi trabajo, la verdad que sí”, “...A medida que fue pasando el tiempo, yo vi que esa era mi profesión, era mi vocación”.

Muchas de las maestras de la época encontraron su vocación y gusto por el magisterio desde sus estudios en la Escuela Normal, tal y como se puede apreciar en la fotografía 10 del archivo fotográfico¹¹⁹. Las alumnas en compañía de su profesora demuestran el agrado que les causaba pertenecer a la normal y prepararse, para en un futuro ejercer la actividad docente.

4.2.2 Políticas educativas, normas y disposiciones que regularon la organización del tiempo laboral del maestro.

En este apartado se indagó a través de las historias de vida y de la revisión de las Políticas Educativas (Decretos, Leyes, etc.) si los maestros participantes en la investigación recordaban alguna norma, política o disposición gubernamental que hubiera regulado el tiempo laboral del maestro y de ser así, de qué manera les afectaba o favorecía.

En el procesamiento de esta información fueron halladas dos categorías: la normatividad del Ministerio de Educación Nacional y la Normatividad Institucional.

4.2.2.1 Normatividad del MEN¹²⁰. Antes de entrar en materia con la normatividad existente relacionada con la organización del tiempo laboral del maestro, es conveniente esbozar de manera precisa la situación legal del magisterio en aquella época.

Menciona Henry Bocanegra al respecto: “en 1966 no había legislación unificada para el magisterio, ni había estatuto único nacional. La nómina de los educadores se dividía en nacional, departamental y municipal. No había nómina única nacional. Había caos en las prestaciones sociales. El servicio médico era extremadamente deficiente y no del gremio. Había inequitativas deficiencias entre los salarios de los maestros de primaria y los de secundaria, en detrimento de los primeros. Muy pocos maestros eran licenciados...era casi inexistente la educación

¹¹⁹ Archivo F. Fotografía 10. Momentos en la Escuela Normal de Señoritas San Gil. Del álbum de Nohemy Durán Beltrán.

¹²⁰ MEN. Ministerio de Educación Nacional

en las universidades”.¹²¹. Este era el panorama sombrío del magisterio en la época de la investigación.

Los maestros recuerdan la existencia de normas que regulaban su tiempo laboral, sin embargo no precisaron Ley, Decreto o norma alguna, simplemente las conocían de mano del rector y las cumplían o las hacían cumplir.

Acudiendo a la revisión documental, en “Legislación Educativa Colombiana”¹²² se encontró la siguiente normatividad relacionada con el tiempo laboral del maestro de la época objeto de estudio:

DECRETO 1194 DE 1949.

"Yo trabajaba como profesor interno las 24 horas en el colegio... nos tocaba trabajar todos los días de la semana, inclusive sábados y domingos... Allí recibía la alimentación... sí nos estaba prohibido llevar personas ajenas a la institución al sitio de dormitorio"

Se tuvo en cuenta este Decreto, porque para el periodo de estudio aún se encontraba vigente. En él se reglamentó el uso de los bienes en las Instituciones educativas, así como el manejo del internado.

Los maestros en sus relatos manifestaron al respecto lo siguiente:

"Como yo era profesor interno... todo el tiempo vivía en el colegio, y cuando me visitaban miembros de mi familia, y ellos venían de lejos, debían alojarse en otro sitio diferente a mi lugar de residencia, que era el colegio, esto estaba prohibido", "Como terminé mi bachillerato técnico... me nombraron en colegio técnico industrial y fui como maestro interno, allí vivía y pasaba la mayor parte de mi tiempo... y claro había normas que cumplir con el internado".

Se aprecia que aunque la norma en sí no se conocía, los maestros sí recordaban lo reglamentado en cuanto al manejo del Internado en el plantel. Es evidente la disciplina, respeto y acatamiento de la norma. Dice Dalila A.

¹²¹ BOCANEGRA Acosta, Henry. Los Maestros Colombianos como grupo de presión 1958-1979. Revista Diálogos de saberes. ISSN 0124-0021. Enero- junio de 2009. P73

¹²² IBAÑEZ de Gómez, Leonor. Legislación Educativa Colombiana. Sistemas y Computadores LTDA. Bucaramanga. 1993

Oliveira que: *“la organización del sistema nacional de educación se consolida con evidentes rasgos de autoritarismo y verticalismo en su gestión, contribuyendo a la concepción de administración de la educación, ya en vigor en la época como actividad racional, burocrática, que debe desarrollarse disociada de la política. Tal tendencia se evidencia en toda Latinoamérica”*¹²³

RESOLUCIONES 2332 Y 2681 DE 1974

“El Gobierno decretaba que el año escolar empezaba el primero de febrero, sí, porque las vacaciones iban del primero de diciembre al primero de febrero... se daba la semana santa y las vacaciones intermedias”.

Para el informe de la investigación se decidió abordar al mismo tiempo las dos Resoluciones, ya que, ambas regulan, la primera el bachillerato académico diurno y la segunda el bachillerato industrial. Además, los maestros participantes en la investigación pertenecieron a estas dos clases de bachillerato.

En las Resoluciones se establece el año lectivo, que es el mismo, tanto para el bachillerato académico diurno, como para el bachillerato Industrial¹²⁴

El calendario académico constituye la forma de organización y distribución del tiempo en la Escuela. A su vez, esta clase de organización posibilita tanto a los Rectores, Coordinadores y a los maestros planificar los diferentes procesos educativos con el alumnado, proponer diversas actividades en pro de la consecución de los objetivos institucionales.

En palabras de Agnes Heller¹²⁵ esa distribución del tiempo escolar representa principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial. Tales testimonios dan cuenta de ello:

¹²³ OLIVEIRA, Dalila A. Cambios en la Organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. Revista Meicana de Investigación educativa. UFMG, Brasil. P.187.

¹²⁴ IBAÑEZ de Gómez, Leonor. Legislación Educativa Colombiana. Sistemas y Computadores LTDA. Bucaramanga. 1993.

¹²⁵ HELLER, Agnes. Historia y vida cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista. Grijalbo. Barcelona. 1970b.

"... En principio uno empezaba más o menos segunda semana de febrero, se trabajaba mañana y tarde y se trabajaba hasta el sábado a medio día".

"...se laboraba mañana y tarde, era una jornada normal. Se laboraba de acuerdo a los horarios establecidos... recuerdo que las vacaciones eran más generosas..."

El maestro de la época gozó de un buen tiempo de vacaciones, tres meses más una semana de descanso (semana Santa), dos periodos escolares, cada uno de cuatro meses y medio. Esto mostraba que se disponía de tiempo suficiente para el proceso de enseñanza- aprendizaje y de un buen descanso. Aunque como se podrá apreciar en otros apartados, el maestro debía ocupar gran parte del tiempo de vacaciones a su preparación académica, realizando cursos de formación.

Para el caso de los profesores de bachillerato, se cumplía una jornada completa, el maestro debía permanecer en la Institución mañana y tarde. La jornada transcurría sin traumatismos, el maestro la asimilaba muy bien y le parecía normal, de hecho, se puede apreciar, como estas disposiciones le parecían "acertadas" porque se aprovechaba más el tiempo, y comparando la época anterior con la actual, alguno de ellos manifiesta que en aquella época se aprendía mucho más, había más espacio para la recreación y el deporte.

La apreciación de uno de los maestros de la época objeto de estudio con relación a la jornada, da muestra también de no importarles dedicar un poco de tiempo más del asignado en la jornada, haciendo otras actividades como fueron al acompañar a los alumnos en el aseo del salón de clases y verificando que todo quedara en orden para el día siguiente.

También se regla en las Resoluciones que la jornada mínima era de 7 horas de clase, de lunes a viernes, y una duración no menor a 50 minutos de clase. Los relatos indican que:

"En la escuela Industrial la jornada era de 28 horas de clase, hora de 60 minutos y tenía que dictar 6 horas más como horas extras... En el taller se trabajaba la jornada completa que eran 10 horas de clase, al otro día se dictaban las horas teóricas

"...los horarios eran muy bonitos, porque como eran extensivos jornada de la mañana y jornada de la tarde entonces había más espacio, más tiempo para la educación... cuando eso eran 8 horas de enseñanza en los

talleres, era todo un día de taller con los muchachos enseñándoles diferentes cosas".

Efectivamente la norma la hacían cumplir los rectores y demás Directivos, además que existía cierta autonomía en los Rectores, en cuanto a que podían intensificar más las horas y tiempos de la jornada escolar. Existía en la época la oportunidad para algunos maestros dictar clases en otros establecimientos educativos, siempre y cuando les fuera concedido el permiso por parte de la autoridad competente.

DECRETO 150 DE 1967

"...la jornada al principio era en la mañana y en la tarde, pero luego se dejaba solo para una jornada".

Al revisar la normatividad se muestra en el Decreto las autorizaciones dadas a Gobernadores, Intendentes, comisarios, el Alcalde del Distrito Especial de Bogotá para que adoptaran, de acuerdo a las necesidades regionales y locales las siguientes modalidades de educación elemental; Escuelas de funcionamiento intensivo, Escuela de doble jornada y Escuela completa de un solo maestro.

Para la investigación, se aprecia las Escuelas de doble jornada. Ya que según lo describe el Decreto¹²⁶ en el artículo 5: "Entiéndase por Escuela de doble jornada la que utiliza una misma aula para el funcionamiento de dos grupos de alumnos, con sus respectivos maestros y mediante horarios especiales" y en el artículo 6: "en las Escuelas de doble jornada el horario de clases para cada grupo se distribuirá consecutivamente del lunes a sábado, en el periodo de la mañana o de la tarde".

Los maestros manifestaron al respecto lo siguiente: *"... a mitad del año 75 me pasé al Guanentá, allí la jornada fue más favorable, porque allí ya no era sino media jornada...", "... Después ya en los vuelcos y reformas que ha tenido la educación, entonces ya vinieron las jornadas. La doble jornada...entonces ya se quitó el sábado...exactamente, no me acuerdo en qué año fue, ah también recuerdo, que en primaria era un solo profesor, él estaba encargado de dictar todas las asignaturas, todas las materias", "...En primaria trabajaba en jornada de la mañana de 7 a 12 y dictaba todas las materias", "... En ese tiempo era doble jornada... yo escogía la jornada de la tarde porque en la mañana tenía que estar en casa pendiente del almuerzo, de los uniformes de mis hijos..."*

¹²⁶ GÓMEZ, de Ibáñez Leonor. Legislación Educativa Colombiana. Sistemas y Computadores. Bucaramanga. 1993. P 22

Dice María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez: *"En 1950 el país presentaba un elevado nivel de analfabetismo y una baja relación entre alumnos matriculados en primaria y población... Los progresos en el número de alumnos matriculados se dieron tanto en la primaria como en la secundaria...El aumento en el número de alumnos matriculados en primaria se dio proporcionalmente tanto en los establecimientos públicos como en los privados de tal forma que a la oferta de cupos de los establecimientos oficiales se mantuvo en niveles cercanos al 85% de la matrícula total durante todo el periodo. En secundaria, por el contrario, la matrícula en establecimientos públicos aumentó más que proporcionalmente... en 1976. Esto último responde tanto a una política activa de los Gobiernos del Frente Nacional multiplicar los establecimientos públicos de educación secundaria como a la intensificación del uso de la doble jornada en los establecimientos oficiales".*¹²⁷

DECRETO 1647 DE 1967

"...Ah yo recuerdo que si no íbamos a trabajar el Rector podía informar creo que al Ministerio y nos descontaban el día no trabajado... esto afectaba mucho, entonces lo mejor era cumplir"

Con esta norma se reglamentaron los pagos a los servidores del Estado. "Los funcionarios que deban certificar los servicios rendidos por los empleados públicos y los trabajadores oficiales, estarán obligados a ordenar el descuento de todo día no trabajado, sin la correspondiente justificación legal"¹²⁸

En razón a este Decreto se ve que los maestros evocaban situaciones como las siguientes: *"...traigo a mi memoria, que el rector estaba obligado a reportar los maestros que no laboraban uno o varios días, y él ordenaba su respectivo descuento...claro está, siempre que no existiera justificación para la ausencia".*

Los rectores velaban porque el personal a su cargo laborara el tiempo por el cual se les había contratado, con ello garantizaban que se cumplieran las normas y la defensa de los recursos del Estado. Por su parte, los docentes sabían de las implicaciones que traía el infringir dicha norma, entonces, ellos organizaban su tiempo laboral y se responsabilizaban por su cumplimiento.

¹²⁷ RAMÍREZ G, María Teresa, TÉLLEZ C, Juana Patricia. La educación Primaria y Secundaria en Colombia en el Siglo XX. Bogotá. 2006. P. 48

¹²⁸ GÓMEZ, de Ibáñez Leonor. Legislación Educativa Colombiana. Sistemas y Computadores. Bucaramanga. 1993. P 22

DECRETO 2400 DE 1968

“La norma decía que el profesor nombrado de tiempo completo debía permanecer en el establecimiento, tuviese o no tuviese clase... y para estar fuera del colegio durante la jornada un profesor tenía que pedir permiso al rector o en su defecto al coordinador”

El Decreto modificaba las normas que regulan la administración del personal civil. En lo que respecta a la organización del tiempo laboral del maestro, en el Título II, capítulo 2, artículo 8 indica la prohibición a los empleados de realizar actividades ajenas al ejercicio de sus funciones durante la jornada de trabajo; abandonar sus labores sin autorización previa, ir al trabajo en estado de beodez¹²⁹.

Los siguientes testimonios constatan lo dicho anteriormente: *“...estaba tajantemente prohibido participar en política...hacer discursos, es decir tomar partido”, “...en aquella época para ausentarse se pedía permiso ante el Rector, se podía autorizar hasta tres días remunerados de permiso”.*

Luego, sí se regulaba por parte del Estado el desempeño de los maestros y se controlaba el tiempo de ellos exigiendo su cumplimiento.

DECRETO 1848 DE 1969

“El coordinador debía permanecer en el establecimiento y reemplazar si era el caso al Rector en lo relacionado a la administración del colegio... Cuando se ausentaba el rector, a mí me tocaba reemplazarlo y ponerme al frente del colegio”

El personal directivo y de confianza podía reemplazar al Rector frente a los demás empleados a su cargo, sustituyendo a aquel en sus facultades directivas, de mando y de organización. (Declarado nulo, sent. C. de E. julio 16/71)¹³⁰. En la época de estudio, esta situación se presentaba con cierta regularidad y los maestros asignados cumplían a cabalidad con tal designación.

Los testimonios de algunos de ellos nos lo corroboran: *“Tuve como experiencia ser rectora encargada...lógicamente en esa época un rector tenía que desplazarse a*

¹²⁹ GÓMEZ, de Ibáñez Leonor. Legislación Educativa Colombiana. Sistemas y Computadores. Bucaramanga. 1993. P 30

¹³⁰ IBAÑEZ, Leonor. Normatividad Educativa de Colombia. Compusistemas. 1996. Pág. 44

conseguir sueldo oportuno para los profesores", "... también me acuerdo que el prefecto de disciplina reemplazaba al rector cuando este no se encontraba".

Estas actividades igualmente hacían parte de la organización del tiempo laboral del maestro. Quien debía, además de cumplir las funciones propias de su profesión, debía asumir y responder por los encargos efectuados. Ello implicaba dedicar más tiempo al trabajo en el colegio.

DECRETO 1085 DE 1971

"...en el plan de estudios se indicaba la intensidad de cada asignatura y se daban 8 horas de enseñanza en los talleres, el sábado se hacía reunión de profesores, evaluábamos lo que se desarrollaba en la semana".

Por el cual se fija el plan de estudios de los Institutos Nacionales de educación media diversificada. Daba las pautas para que el maestro realizara el proceso de planeación, y de esta forma distribuyera su tiempo laboral.

El reconocimiento de esta norma se evidencia en los siguientes relatos: *"después del año 70, por ahí se le rebajaron a seis años de secundaria", "Había una norma, no sé cuál, que indicaba las materias que se debían dar, era una especie de plan de estudios, y el rector debía hacerlas cumplir".*

El maestro de la época hacía su planeamiento y distribuía su tiempo laboral procurando desarrollar los contenidos asignados para cada uno de los grados.

RESOLUCIÓN 1168 DE 1975

"...por aquella época y a raíz de la doble jornada, nos permitieron trabajar menos horas a la semana, me parece que eran dos horas menos..."

Frente a esta norma además relataron los maestros lo siguiente: *".. Después ya en los vuelcos y reformas que ha tenido la educación, entonces ya vinieron las jornadas. La doble jornada...entonces ya se quitó el sábado..."*.

Aparentemente, y gracias a esta Resolución, el maestro de la época se sintió muy favorecido, porque efectivamente, con las disposiciones de la doble jornada, la

intensidad horaria establecida para las asignaturas optativas disminuida de 35 horas semanales a 33 horas semanales¹³¹, y la no asistencia al colegio los días sábados le representaba más tiempo libre debido a que se redujo el tiempo de permanencia en la Institución, luego, algo que pareciera muy beneficioso, realmente no lo era, porque se vio obligado el maestro a llevar trabajo a casa.

DECRETO 1191 DE 1978.

"...había mucho espacio para la recreación y el deporte...los jóvenes demostraban sus actitudes deportivas"

Dispone que; "tanto los festivales escolares como los campeonatos intercolegiados son obligatorios... y se desarrollarán de tal forma que no interfieran en el cumplimiento del plan de estudios¹³². Luego había que buscar en otros momentos diferentes al horario de clases el desarrollo de estas actividades.

Lo expresan los maestros así: *"... en la tarde si no había actividad, muchos sacaban tiempo para la parte deportiva, porque los colegios tenían sus equipos representativos... y para la realización de esas actividades, se tenía en cuenta la distribución de los horarios"; "En el colegio se tenía el cuidado de participar en los juegos, se apartaba el tiempo y esto nunca interfirió con el desarrollo de las clases"*.

En la época de estudio, no se dejaba de lado los espacios para la recreación y el deporte, y nuevamente se evidencia que se obedecía a una programación, y ello no afectaba las actividades de la jornada escolar.

RESOLUCIÓN 10725 DE 1979¹³³.

"...con aquello de la doble jornada el rector asignaba horas de clase en la mañana y en la tarde".

Por la cual se fija la compensación por concepto de doble y triple jornada en los planteles oficiales nacionales. Para ello el rector debía distribuir la asignación académica de acuerdo a los maestros con que contaba. A algunos docentes les tocaba asistir tanto en jornada de la mañana como de la tarde, pues el déficit de

¹³¹ IBAÑEZ, Leonor. Normatividad Educativa de Colombia. Compusistemas. 1996. Pág. 187

¹³² Ibídem. Pág. 259

¹³³ Ibídem. Pág. 295

ellos lo exigía. Fue un año de reclamos, de peticiones al Gobierno, debido a que se les asignaba más horas a los maestros y no se les hacía el reconocimiento monetario para ello.

Manifiestan los maestros en sus relatos que: *"...como debíamos permanecer todo el tiempo en el colegio...luego de paros y peticiones nos reconocieron unas horas por semana a los directivos", "...bueno me cuadraban horario unas horas en la mañana y otras horas en la tarde porque no había otro decente que dictara las materias que yo dictaba"*.

DECRETO EXTRAORDINARIO 2277 DE 1979¹³⁴

"...luego de luchas, se creó el estatuto docente, que nos mejoró las condiciones de trabajo"

Con la expedición de este Decreto se inicia un nuevo capítulo en la vida laboral de los maestros de Colombia. Fue necesario largas jornadas de concertación entre maestros y el gobierno. El Estatuto Docente se entendió como uno de los grandes logros de la movilización organizada de maestros por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) para buscar mejores salarios, estabilidad y un sistema de educación pública más organizado.

En sus relatos manifestaron los maestros que: *"... el decreto, no recuerdo ya el número que fue muy importante porque permitió al maestro gozar de sus derechos", "...el estatuto docente reguló condiciones en el plantel educativo"*.

El Estatuto docente constituyó un sistema normativo para la administración, clasificación y promoción del personal docente e incluyó un escalafón docente unificado, la profesionalización del magisterio y la nivelación de salarios.

Sin embargo, sólo del año 80 en adelante se empieza a aplicar en forma completa esta norma, por ello dentro de nuestro estudio no se desarrollará, pues tan solo abarca unos pocos meses del periodo de estudio.

4.2.2.2 Normatividad institucional. Se aprecia como las Instituciones Educativas, sin quebrantar las Políticas emanadas por el MEN, adquieren cierta

¹³⁴ Ibídem. P 297-313

“autonomía” y “libertad” que les permite, entre otras cosas organizar y programar el tiempo laboral dentro de ellas. Se describe las disposiciones y normas dadas por el Rector de la institución educativa que contempla la distribución del tiempo en la escuela para llevar a efecto el currículo.

AUTORIDAD Y DESIGNACIÓN DEL RECTOR

“Se laboraba dentro del ejercicio de la responsabilidad al mando del rector y del coordinador”

Algunos maestros mencionaron que: *"Se tenía un horario de clase común y corriente para el establecimiento", "...pero mi rector al ver tal vez mi entusiasmo o calidad me dice al año siguiente: Yo la necesito para secundaria y sus asignaturas son..." "Al principio de año nos distribuíamos los grupos y escogíamos en un año trabajar por la mañana, en otro por la tarde...la directora de la escuela nos apoyaba en estos cambios".* Era función del coordinador hacer los horarios para el colegio. Allí distribuían el tiempo que cada maestro debía dedicar a dictar las clases, a hacer acompañamiento a alumnos internos¹³⁵ basado ello en el contrato de nombramiento de cada profesor.

Lo anterior permite percibir en la figura del Rector, o Director de Escuela, la autoridad y autonomía suficiente para ordenar los horarios que se debían cumplir en todo el sentido de la palabra al interior de la Institución. En la Escuela primaria, la Directora concertaba con las maestras la asignación de horarios, jornadas y grados.

Se regulaba entonces el tiempo del maestro, y el rector, coordinador o en algunos casos hasta el secretario, hacían cumplir estos horarios de manera responsable. Se intuye por las expresiones y la forma en que evocan estos hechos que a los maestros no les incomodaba tal situación, porque lo veían muy normal.

El Rector ejercía su labor con un compromiso, una ética y don de mando, lo cual hacía del maestro de la época una persona obediente, que debía cumplir a cabalidad con lo que él sabe que tanto el Rector o coordinador esperan de su desempeño. En ese orden de ideas, era desde el Colegio donde se regulaba la organización del tiempo de los maestros, en uno de los relatos se aprecia lo

¹³⁵ Para aquellos maestros que eran internos y laboraban en colegios que tenían el internado

siguiente: *"...en un comienzo cuando uno es trasladado a un colegio le toca como hacer de todo...yo me acuerdo que tuve que dictar hasta filosofía, ahí defendiéndome como podía".* En muchos casos esta no era la especialidad del maestro, pero por asignación del Rector el maestro tenía que "defenderse como pudiera" y cumplir con lo asignado, desempeñándose en diferentes roles y en ambientes diferentes también.

El Rector y los Inspectores de Educación así mismo demandaban de los maestros la responsabilidad en el ejercicio de sus funciones: Tal como se puede ver en el anexo G¹³⁶ y en los relatos: *"... Se laboraba dentro del ejercicio de la responsabilidad al mando del rector y del coordinador".* Cada maestro sabía qué tenía que hacer, cómo hacerlo y cumplirlo, no se permitía excusas sin fundamento para no realizar la labor. Era muy claro cómo funcionaba el sistema: "docente que no cumpliera, el Rector tenía la facultad de hacerlo trasladar o en el peor de los casos, destituirlo de su labor.

El tiempo laboral del maestro se regulaba a través de funciones y labores que en primera instancia las asignaba el rector, o el coordinador y consistían en cumplir los horarios, la jornada, el calendario, además de presentar los reportes o informes sobre el planeamiento de las clases. Ello evidenciaba que el maestro "cumplía" y si lo hacía no iba a tener problemas que pudieran ocasionar un traslado o una destitución.

Lo que se llamaba currículo en esa época (años 1950 a 1970) eran los "planes" que hoy orientan todo. Era algo así como "preparar una máquina para que produzca". En ese orden de ideas el currículo era la ingeniería del saber humano y los ingenieros eran los maestros.

Ese concepto de currículo muestra cómo fue determinando la vida de las personas en esta época. El Currículo era organizado de tal forma que volviera dóciles a todos los sujetos, desde el rector hasta los alumnos y padres de familia. El sistema apuntaba a construir una Nación soportada en una producción, formar gente obrera para que produjera.

¹³⁶ Ver anexo G. Certificación a un profesor.

ACUERDOS INTERNOS

"... nosotros teníamos que estar todos los días frente a la comunidad 10 minutos antes en el patio esperando el toque de campana, se paraba uno frente a su curso y se iba a clase. Por la noche todos los días había estudio para los internos, luego la acostada y a las 5 de mañana la levantada"

Eran pactados entre el Rector y el personal de la Institución sin menoscabo de la Ley. Entre ellos se menciona: *"...uno se ceñía a enseñar, a educar muy bien a los pelados"*. Era norma y se cumplía, reflejaba la responsabilidad que debía asumir un maestro.

Durante la jornada se estipulaban acciones en pro de organizar de manera más eficiente y productiva el tiempo, por ello: *"Como habían las dos jornadas...dividíamos por así decirlo las materias más difíciles en la mañana, las más digamos, para los alumnos que se les facilitara en la tarde..."*. Y cada quien asumía su responsabilidad. También, *"El profesor era una persona que debía estar pendiente de los adelantos de la industria...el desarrollo industrial del país lo exigía"* y de esa manera impartir un conocimiento acorde a las exigencias de la Industria.

Era norma interna que: *"Cuando se faltaba por uno o dos días, que era lo permitido el reemplazo era responsabilidad del profesor, uno era responsable y no quería que los muchachos quedaran a la deriva, entonces uno buscaba un reemplazo"*. No existían inconvenientes administrativos que impidieran al Rector tal acuerdo. Comparado con la situación actual, el único que puede determinar dichos reemplazos es el nominador. Esta situación vivida por el maestro de la época (periodo 1957 a 1979), aunque no la reflejaba, significaba angustia y dinero, porque el hecho de buscar quien lo reemplazara, que fuera idóneo, responsable le obligaba a casi que abstenerse de pedir permisos ante tanto compromiso, y también porque sus ingresos se veían afectados.

4.2.3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL.

El profesor debió cumplir con un sin número de actividades inherentes a la función docente, las cuales le demandaban hacer una división temporal entre las cosas que debían ser hechas cada día desde las autoridades, como el Ministerio de Educación, los Rectores y coordinadores, las cuales consistían en el cumplimiento

de la normatividad oficial hasta su propia organización de tiempo que le demandaban el uso de espacio fuera del asignado para la Institución.

De acuerdo con Oliveira y otros, mencionan que: *“El concepto de organización del trabajo escolar es un concepto económico y se refiere a la división del trabajo en la escuela...Podemos considerar que es la forma en que la labor del profesor y demás trabajadores se da en la institución escolar, para alcanzar los objetivos tanto de ésta como del sistema... se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos, a la redistribución de las tareas, y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo en que el trabajo está organizado”*¹³⁷. Se comprende en qué consistía la organización del tiempo laboral del maestro.

En esta sección se analizó, a través del eje temático la organización del tiempo laboral del maestro de la época las labores realizadas por ellos en tres momentos de la jornada laboral: antes, durante y después. Haciendo un contraste entre lo estipulado en la normatividad y la información aportado por los participantes a través de los relatos de sus historias de vida.

4.2.3.1 Antes: rutina personal y familiar. Era la primera actividad que realizaban los maestros antes de iniciar en forma su actividad laboral.

LA LEVANTADA MUY TEMPRANO

“...por lo general había que madrugar...entonces lo de rutina aseo personal, desayunar y alistarme para ir al trabajo”.

En los relatos de los maestros se apreciaba que el día iniciaba muy temprano, para algunos, los que vivían en el internado, debían atender y revisar la “levantada” de los alumnos internos, además, se tomaban los alimentos en el colegio.

Dijeron: *“Todos los días me levantaba antes de las 5 de la mañana, me bañaba, alistaba las cosas, luego debía revisar la levantada de los internos... después del desayuno nos íbamos para las clases.” “La levantada era a las 5 de mañana, este horario era todos los días, incluyendo los domingos que había misa, a la que*

¹³⁷ OLIVEIRA, Dalila A. GONCALVES, Gustavo, MELO SAVANA D. G. Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. Revista Mexicana de investigación educativa. Artículo 9. México. 2004.

llevábamos los internos en formación... teníamos que estar ante la comunidad 10 minutos antes, esperando el toque de campana...luego se iba a clase."

COSAS DE LA CASA Y LA FAMILIA

"Me levantaba muy temprano, alistaba mis cosas, las de mis hijos y mi esposo, luego a cumplir la jornada"

En especial las mujeres casadas y dedicadas al magisterio sobrellevaban esta duplicidad de funciones, ya que además de ser maestras debían ser madres, esposas, amas de casa y distribuir su tiempo en todas estas actividades.

Sus relatos evidencian lo anterior: *"...Entre semana, como ya fue después media jornada me levantaba temprano para hacer de una vez el almuerzo para que mis hijas y esposo almorzaran...", "En la escuela había doble jornada... yo escogía la tarde porque en la mañana tenía que estar en casa pendiente del almuerzo, de los uniformes de mis hijos, de arreglar la casa".*

Eran muy pocos los hombres que mencionaron su ayuda en labores de hogar: *"Me levantaba temprano, me alistaba, organizaba lo que tenía que llevar al colegio y cuando me quedaba tiempo le ayudaba a mi esposa en cosas de la casa".* El hombre de la casa no se ocupaba de estas tareas, era una labor exclusiva de la mujer. Ellos llevaban el sustento a casa, y eran sus esposas quienes se dedicaban a las labores de hogar. Entonces a ellos les quedaba más tiempo que a las mujeres maestras.

4.2.3.2 Durante: la jornada

Las autoridades escolares asignaban el tiempo en la Institución Educativa. Tiempo que debían cumplir los maestros a cabalidad siguiendo lo establecido en la norma y en sus contratos de trabajo.

DICTABA LAS HORAS QUE ME CORRESPONDÍAN

"yo atendía mis clases, mi dirección de grupo, más el cargo de coordinación..."

Una de las obligaciones contractuales del maestro y la esencia de su labor era precisamente esta, "dictar clase". Se tenía un profesor consagrado y dedicado a

la instrucción de sus alumnos, a la transmisión de conocimientos, la formación en urbanidad y buenas costumbres, eran entonces la particularidad de la época.

En la certificación emanada por el Director de la Escuela Industrial de San Gil Antonio Arias Vivas y por el Secretario Manuel Antonio Holguín¹³⁸ se evidencia la asignación académica hecha al profesor en donde se discrimina: año a año, los cursos donde el maestro dictó clases, las asignaturas dictadas y la intensidad horaria. Con esta relación hacía constar el Director de la Escuela Industrial, que el maestro dictó las horas asignadas, sin contratiempos y con pleno cumplimiento.

En la cotidianidad de la labor docente los maestros manifestaron: *"Se dictaba la intensidad horaria y en la hora que le correspondía atender, entonces dictaba las horas que me correspondían", "...Yo me acuerdo que tuve que dictar hasta Filosofía, Psicología, Dibujo...", "Yo dirigía el taller de electricidad y tenía que dictar 6 horas más de clase como horas extras", "..Era todo un día de clase en el taller con los muchachos...", "Trabajaba de una a seis de la tarde, dictaba todas las áreas"*

Para el maestro era de su conocimiento la forma como se organizaba el tiempo durante la jornada de trabajo, sobre todo, en lo que concernía al cumplimiento de la jornada, dicen algunos de ellos: *"Me tocaba manejar cuatro grupos de 8 a 12 y de 2 a 6. Una hora con cada curso, entonces tocaba dictar clase en cada grupo... atender los grupos que me asignaban"*

Dictar clase, como lo manifiestan los maestros, implicaba la totalidad del tiempo durante la jornada de trabajo. Se puede inferir que pasaban su tiempo laboral completamente ocupados cumpliendo con su labor, la cual no solamente consistía en transmitir un saber disciplinar, sino también velar porque el alumno recibiera una orientación que le permitiera ser una persona honesta, horada, respetuosa y sobre todo disciplinada.

HACÍAMOS REUNIONES

"...no había muchas reuniones... se hacía una reunión general para calificar conducta todos los meses".

¹³⁸ Certificación dada a un maestro. Expedida en San Gil a los 30 días del mes de noviembre de 1965. (Disponible en el anexo G)

Por aquella época, las reuniones casi que eran una actividad exclusiva de los directivos: *"Hacíamos reuniones con el rector, prefectos y coordinadores"*. Dichas acciones eran para verificar el cumplimiento de la norma.

Igualmente, se daba el caso de que un maestro que dictaba clases en la parte técnica tenía en promedio una asignación de 40 h semanales, pero no tenía que asistir a reuniones, tan sólo cuando se trataba de calificar conducta, ello le permitía disponer de tiempo para trabajar en otra institución y de esa manera mejorar sus ingresos. Todo esto, porque la normatividad lo permitía.

ORGANIZABA ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

"uno cumplía horario, lo común y corriente, los centros literarios, las izadas de bandera, desfiles, etc...los paseos generalmente lo hacía uno con el grupo a fin de año..."

El Decreto 1191 de 26 de junio de 1978¹³⁹ reglamentó la realización de festivales escolares y campeonatos intercolegiados en el país y dispone que "tanto los festivales escolares como los campeonatos intercolegiados son obligatorios...y se desarrollarán de tal forma que no interfieran en el cumplimiento del plan de estudios". Eran actividades extras a las propias de dictar clase.

Estas actividades comprendían la realización de los "centros literarios", "las izadas de bandera", "celebración de fiestas patrias", "actividades deportivas y culturales", todas ellas desarrolladas durante la jornada, pero no hacían parte de las horas de clase.

Dijeron algunos de los maestros: *"Se laboraba mañana y tarde...era una jornada normal...había mucho espacio para la recreación y el deporte", "participábamos en desfiles, celebración fiestas patrias, sin importar que fuera día festivo"*.

Un periódico local de la época, llamado la Instantánea¹⁴⁰ ilustra mediante una fotografía como los deportes merecían gran atención en la Escuela Industrial. Confirma este hecho que, dentro del tiempo de los maestros estaba previsto la realización de actividades complementarias como fueron las justas deportivas.

¹³⁹ IBAÑEZ, Leonor. Normatividad Educativa de Colombia. Compusistemas. 1996. Pág. 259

¹⁴⁰ Anexo F. La Instantánea. Fotografía 7 Escuela Industrial – Deportes. 1960.

La Escuela Normal de señoritas al igual que la Escuela Industrial también asignaba en su programación la realización de las interclases. En la fotografía 12 se aprecian esos momentos, los cuales también eran organizados por los profesores.

ATENDER LOS PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS

"Uno hablaba con los padres de familia y con los estudiantes sobre los problemas y podía uno ejercer una labor de ayuda..."

Los coordinadores, prefectos de disciplina y maestro director de grupo debían estar pendientes de dialogar con los alumnos y si era el caso, con padres de familia. Dicha actividad, no implicaba la extensión del horario, sin embargo si había necesidad de hacerlo, para el maestro esto no era una molestia.

ESTAR PENDIENTE DE LA DISCIPLINA

"Tenía que permanecer dándome cuenta si los talleres estaban funcionando, si había disciplina en los talleres"

Tarea más que todo realizada por el coordinador o prefecto de disciplina, aunque en el salón del clase, esta era una responsabilidad del profesor. Mencionan al respecto algunos maestros: "...debía estar muy pendiente de la disciplina en los salones..."

HABÍA DESCANSO EN LA JORNADA

"De 12 a 2 de la tarde se salía, como yo me alojaba en el colegio, almorzaba, hacía la siesta, descansaba en el apartamento y estaba listo a las dos de la tarde".

En los colegios en donde había el internado el rector tenía en cuenta los espacios para los momentos de descanso, esta medida se acataba y cumplía por todos.

Relatan que: *"Había un descanso por la mañana y otro por la tarde"*. En este establecimiento Educativo se laboraba mañana y tarde. En este tiempo, tanto maestros como alumnos departían y se integraban.

ELABORACIÓN DE INFORMES

"a los directores de grupo se nos daban 4 horas, con el fin de que el profesor elaborara los informes relacionados con el rendimiento de los estudiantes....".

Para la realización de estas labores, los directivos tenían en cuenta asignar tiempo durante la jornada, se evidencia, como dentro de la misma jornada y en el horario de clases, se le fijaba al director de grupo, una intensidad horaria que le permitía elaborar los respectivos informes del grupo a cargo, e informar a la coordinación o rectoría de los avances y comportamiento del grupo, esto no representaba para el maestro presión alguna o incomodidad.

Dijeron los maestros al respecto: *"Rectoría y vicerrectoría exigían unos tiempos de entrega de trabajos, de informes, eso sí que era una cosa muy estricta",*

4.2.3.3 Después: trabajo y descanso. El tiempo laboral del maestro no solo comprendía aquel asignado desde la normatividad y los reglamentos, es decir el de la jornada, por el contrario, se aprecia en esta categoría, cómo el maestro debía disponer de tiempo extra para complementar su quehacer y así, dar cumplimiento a las diversas actividades y labores encomendadas, al mismo tiempo, dedicar espacio a actividades de descanso con la familia o con amigos, que por lo general eran los mismos compañeros de trabajo.

AL TERMINAR LA JORNADA...PREPARABA LAS CLASES.

"En la casa se preparaban las asignaturas para poder llegar capacitado y al día siguiente poder transmitir esos conocimientos a los estudiantes"

Esta era una de las tantas actividades que el maestro de la época debía desarrollar, después de la jornada, fuera de la institución, o los maestros internos dentro de ella. Se aprecia que el tiempo dentro de la jornada de trabajo no alcanzaba para tal fin.

Al respecto relatan los maestros lo siguiente: *"Al terminar la jornada laboral, yo me dedicaba a preparar las clases que dictaba", "El planeamiento se hacía el fin de semana, día sábado más que todo. Entonces, como uno tenía ya su hogar, en la mañana labores de hogar, mercado, etc., en la tarde hasta las horas de la noche,*

dejando al día, preparando las clases, el domingo para descansar", "Uno preparaba sus clases en la casa".

Tal y como lo describen los maestros, estas actividades de preparación de clases se hacían más que todo en tiempo diferente al de la jornada de trabajo, la mayoría, en especial las mujeres hacían su planeamiento el día sábado en la tarde; los hombres, aprovechaban el tiempo de la noche para hacerlo.

Se aprecia, que aunque para los maestros el tiempo de la jornada no les era suficiente para el desarrollo de sus actividades, en ellos no se veía muestra de disgusto, de afectación alguna, señales de cansancio o de estrés. Esta situación era asumida con obediencia, abnegación y entendida como parte de su labor.

LA CALIFICACIÓN SE HACÍA EN CASA

"La calificación y otras tareas había que hacerlas en casa"

"Había que calificar trabajos de investigación, tecnología..." Son los testimonios de algunos de los maestros, donde señalan que la calificación era otra actividad que debían desarrollar en casa, pues dentro del colegio el tiempo no alcanzaba para dictar clases y simultáneamente hacer estas labores.

SACABA TIEMPO PARA HACER CURSOS DE CAPACITACIÓN

"...A uno le tocaba prepararse por sus propios medios...sacaba de mi tiempo libre para hacer cursos de capacitación, hasta en semana santa y vacaciones"

En la época objeto de estudio, no había programas de formación para maestros. Tan solo se les capacitaba con cursos cortos que por lo general los ofrecía el MEN en asocio con el SENA, y se hacían en tiempo de vacaciones, lo que implicaba, que el maestro debía asistir a estos cursos para lograr dos propósitos: uno cualificarse, es decir, adquirir "conocimientos" para poder transmitirlos a sus alumnos y dos, obtener requisito para ascender en el escalafón.

Se muestra de esta situación en el anexo K¹⁴¹, en nota enviada por un maestro a la Junta Nacional de escalafón del Ministerio de educación solicita estudiar la

¹⁴¹ Anexo K: Nota maestro. Del archivo personal de Ananías Almonacid Pulido. 1975.

documentación para que le sea tenida en cuenta y logre su ascenso en el escalafón. Demuestra que ha hecho cursos de capacitación en: Colegio la Presentación de Bucaramanga, intensidad horaria de 320 h; Universidad Industrial de Santander, 120 h; Universidad San Buenaventura, 180 h; Instituto Técnico Central, 360 h. Se ve como el maestro debía además de dedicar tiempo a su preparación, a través de cursos de capacitación, desplazarse a otras ciudades para poder realizarlos, ya que, éstos sólo se daban en las ciudades capitales.

Los testimonios de algunos maestros nos corroboran lo antes dicho: *"...me preparaba con cursos que el Ministerio hacía junto con el SENA..."*, *"Por aquella época uno tenía que desplazarse a Bogotá a hacer los cursos de capacitación..."*

En la época no había apoyo económico de parte del Gobierno, cada maestro, debía asumir de su "propio bolsillo" su capacitación y en algunas ocasiones, pagarle a un profesor más aventajado para que los capacitara. Entonces, apreciamos a un maestro consagrado a su profesión, con una alta consciencia sobre el papel que debía desempeñar, abnegado y siempre dispuesto a dar lo mejor de sí.

Sin embargo, revisando el documento de María Teresa Ramírez¹⁴² encontramos que: "por el lado de los docentes, el diagnóstico de la planeación hace énfasis en la baja capacitación de los mismos para enseñar tanto en primaria como en secundaria. Durante el periodo se generan varios proyectos para la formación y capacitación de los mismos. De tal forma que el porcentaje de maestros de primaria que no tenía grado disminuyó del 64% en 1950 al 40,6% en 1967".

Es evidente que el gobierno tenía conocimiento de la difícil situación del sector educativo y por ello propuso como medidas estas capacitaciones, que por el centralismo vivido en el país, demoraba mucho en llegar a las poblaciones diferentes a la capital.

NOS DISTRAÍAMOS...HACÍAMOS VIERNES CULTURAL

"El viernes...nos encontrábamos con los compañeros y jugábamos tejo, tomábamos unas cervecitas..."

La actividad del "viernes cultural" era realizada por los hombres, quienes tenían como distracción ir al río Fonce, los juegos típicos alternados con alcohol. Se

¹⁴² RAMÍREZ G, María Teresa, TÉLLEZ C, Juana Patricia. La educación Primaria y Secundaria en Colombia en el Siglo XX. Bogotá. 2006. P. 54

aprecia en la fotografía 13¹⁴³ como el medio y la falta de otras opciones para pasar el tiempo libre hacía que el maestro consumiera licor. Por el lado de las mujeres, ellas departían con sus hijos, y dedicaban el tiempo a labores de hogar.

Al respecto mencionaron los maestros: *"...cuando llegaba el viernes, hacíamos viernes cultural...paseos que no faltaban", "Hacíamos un grupito de 5 profesores jóvenes...éramos la distracción del pueblo, participábamos de juegos, de fiestas, de tomatas, es decir, nosotros toda la vida hemos sido bebedores...y nos distraíamos"*

VER DE LA CASA

"Ese tiempo, era para ver de la casa"

En medio de sus múltiples actividades, al maestro de la época le correspondía también distribuir su tiempo en actividades personales: *"...cuando trabajaba la media jornada la otra la dedicaba a mis hijas, a mi hogar".* Lo cual significaba que debía ser un muy buen administrador del tiempo, pues como hemos visto anteriormente, a casa también se llevaba trabajo del colegio.

Por su parte, el profesor que vivía en el colegio, sólo disponía del fin de semana para atender las cuestiones de su hogar, tal como lo dice uno de ellos: *"...cuando llegaba a la casa, que era el fin de semana echaba un vistazo a ver qué habían hecho mis hijos, y hacía arreglitos en la casa"*

4.2.4 INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN SU CALIDAD DE VIDA.

En este apartado, se quiso expresar la forma como la organización del tiempo laboral del maestro, fuertemente condicionado por la normatividad estatal, influía en la calidad de vida de estos sujetos.

Se identificaron cuatro categorías y sus respectivas subcategorías, entre las cuales es posible apreciar como en aquella época, no se distinguía el concepto de calidad de vida como tal, sino, que para referirse a él se asociaban los conceptos de progreso y desarrollo.

¹⁴³ Anexo F. Fotografía 13. Profesores departiendo un viernes cultural a orillas del río Fonce de San Gil. 1959.

En palabras de Manfred Max-Neff: “el desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en lograr un mejoramiento de vida fundamentado en la justicia y la equidad social”.¹⁴⁴

En tal sentido, la organización del tiempo laboral del maestro presenta unos efectos directos en la vida de cada uno de ellos. Manifestada en el grado en que el maestro de la época era capaz de satisfacer “las necesidades personales, familiares y profesionales” a través del tiempo dedicado a su labor como docente. Dichos sucesos permitían a la vez contribuir al desarrollo y progreso de su nación.

4.2.4.1 No afectaba. A pesar de todos los compromisos adquiridos por los maestros y por sus responsabilidades, algunos manifestaron en sus relatos que eso no era problema, y que no sentían que la organización de su tiempo laboral influyera en su calidad de vida.

"NO NOS QUEJÁBAMOS POR EL TRABAJO EXTRA"

"...Nos tocaba trabajar mañana, tarde y noche, inclusive los sábados y domingos y nosotros acostumbrados, quizá al trabajo, nunca nos quejábamos de estos horarios, todo lo contrario, nos aburríamos cuando no teníamos clase o no estábamos ocupados"

Siguiendo el trabajo de Steve y Codo donde constatan que: “la naturaleza del trabajo docente hace que los profesores se involucren afectivamente con su labor, en una escala mucho mayor que cualquier otro trabajador del sector de la industria. Esto ocurre porque el proceso de este trabajo reserva un relativo grado de autonomía del profesor...quizás por eso, paradójicamente, la docencia presenta elevados grados de satisfacción de los trabajadores con su labor”.¹⁴⁵

Aunque se requiera de mayor tiempo para el desarrollo de su actividad, el maestro de la época mostraba ese compromiso, esa dedicación incondicional que le llevaban a manifestar lo siguiente: *"Uno no se quejaba por el trabajo extra...lo hacía con cariño, lo hacía de verdad con vocación"*. Luego, sí había que dedicar más tiempo para todos los procesos educativos, porque el asignado no era

¹⁴⁴ MAX-NEFF, Manfred. Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro. S.N. P14.

¹⁴⁵ Investigación Codo, 1999; Esteve, 1997. Disponible en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmie/v09n20scB02n08es.pdf>

suficiente, pero, para éste grupo de maestros, el hacerlo no significaba afectación alguna, lo hacían sencillamente, era entendido como parte de su trabajo.

Dicen otros maestros al respecto: *"Era tanto mi enamoramiento de mi magisterio, que el tiempo no me importaba, yo no solté el grupo que dirigía, entonces seguí dirigiendo y como rectora encargada, como esposa y madre de familia, yo no me quejaba por eso...igual no me parecía pesado"*. En este grupo de maestros era evidente el gusto por su trabajo, pues no les importaba el hecho de sacar de su tiempo libre, tiempo para continuar con las labores del colegio.

"EL TIEMPO ALCANZABA DE SOBRA"

"...uno estaba bien programado y le alcanzaba el tiempo para desarrollar las actividades, luego, para mi vida familiar no afectaba para nada".

Son algunas de las apreciaciones de nuestros maestros: *"...no sentía que me afectara, me alcanzaba el tiempo, porque la intensidad horaria era muy buena"; "...la jornada laboral era mañana y tarde...había mucho espacio para la recreación y el deporte, entonces el tiempo alcanzaba de sobra"*

El contar con una jornada completa, permitía a los directivos distribuir el tiempo de la jornada de tal manera que las actividades escolares se desarrollaran ahí mismas. Por otro lado, estos maestros aprovechaban el tiempo y realizaban la mayoría de actividades, sin que significara afectación alguna.

ME SENTÍA FELÍZ CON MI TRABAJO

"Yo me siento realizado en mi desempeño como educador, porque pude superar muchas metas y eso me ayudó mucho para el desarrollo de mi vida. Creo que valió la pena tanto sacrificio"

El maestro dedicaba la mayor parte de su tiempo, sin importar que estuviera o no dentro de la jornada laboral, para el desarrollo de su "misión". Por ello manifestó que: *"Yo me sentía a gusto con mi trabajo, en realidad que sí"*.

Algunos de ellos, vivían en los establecimientos educativos, otros, no, pero eso no era motivo para no trabajar y permanecer más tiempo desarrollando las actividades académicas, administrativas y complementarias.

Esa dedicación, compromiso y entrega, era bien reconocida por la comunidad. Quienes respetaban, valoraban y le daban un status al maestro casi como el del Sacerdote, o del Alcalde. Por eso algunos de ellos manifestaron que: *"Uno se siente orgulloso y se siente satisfecho porque uno fue responsable con su educación, tanto moral como en la parte intelectual"; "Para mí, la docencia ha sido una de las experiencias más bonitas de mi vida, me permitió ser educador y enseñar".*

4.2.4.2 En lo familiar. Algunos maestros sí se sentían afectados con la organización del tiempo laboral, lo apreciamos a continuación:

SACRIFICAR EL TIEMPO DE LA FAMILIA

"...el maestro tenía que sacrificar el tiempo con la familia había que tener mucha dedicación, mucha entrega para preparar... lo cual siempre le implicaba a uno un trabajo extra"

Dicen: *"El tiempo asignado para la jornada de trabajo no siempre era suficiente... generalmente no alcanzaba el tiempo para preparar la clase, revisar los trabajos, la administración del colegio y ver de la familia"; "...triplicar el tiempo de trabajo, primero planeamiento, que era la número uno para mí, hogar el sábado, dejando ropa arreglada, uniformes, etc...como uno tenía ya su hogar, en la mañana labores de hogar, en la tarde hasta la noche dejando al día, el domingo se dejaba para descansar y estar con la familia".*

Sí, en cierta forma los maestros de la época, reconocían que quitaban un poco de tiempo, que era para estar con la familia y lo dedicaban a labores propias de su quehacer, así mismo, se percibe que este no fue motivo para que los hogares se acabaran, ya que por lo general, el maestro trabajaba y la esposa permanecía en casa cuidando a los hijos y pendiente de atender a su esposo. En el caso de las mujeres maestras si fue más pesado, porque debían atender múltiples cosas, pero ellas sí que se organizaban bien, y no dejaban que les afectara en su vida familiar.

"POCO TIEMPO PARA COMPARTIR"

"En el internado casi que transcurría mi vida, y como mi familia estaba lejos, pues era poco el tiempo que los veía"

En la época de estudio, algunos maestros vivían en el colegio y estaban lejos de sus familias, entonces era poco el tiempo que compartían con ellos, sólo cada cierto tiempo se reunían, por ello se dedicaban a las actividades académicas. En algunos si se apreciaba algo de nostalgia, como queriendo expresar que sí les hubiera gustado haber compartido ciertas etapas de sus vidas con sus familiares.

Los relatos de algunos maestros dejan ver esta situación: *"Yo viajaba a ver a mi familia los fines de semana...el lunes debía retornar a mis actividades, era poco lo que podía compartir con ellos"; "La distancia entre mi sitio de trabajo y el lugar donde estaba mi familia solo me permitía ir cada mes o cada dos meses... era poco lo que podía compartir con mi familia".*

4.2.4.3 En lo personal. La influencia de la organización del tiempo laboral en lo personal se identificó en las siguientes subcategorías:

"DEDICAR MÁS TIEMPO PARA MEJORAR SALARIO".

"Había el caso de profesores que de las 8 horas que le correspondía dictar diarias, dictaba 16 horas y quizá más...porque las necesidades económicas lo exigían"

El maestro de la época, se vio obligado a solicitar la asignación de más horas de clase, para, de alguna manera, suplir el bajo salario otorgado por el Ministerio de Educación. Expresiones como estas lo ponen en evidencia: *"Lo de los salarios si era muy deficiente, los gastos eran muchos y era poco lo que se ganaba para cubrirlos, por eso, tenía la oportunidad de dictar clases en otros colegios y así me ayudaba"*

Por tal situación, el maestro, debía duplicar y a veces triplicar el tiempo dedicado a la instrucción, para poder, como ellos mismos lo manifestaron, "cubrir las necesidades del hogar".

Señala Henry Bocanegra Acosta que: “a mediados de la década de 1950 se agravó el problema de salarios para el magisterio. Se incrementaban sus quejas por su baja capacidad de compra. En 1955 más del 50% de los maestros ganaba menos de 200 pesos al mes. En la misma época un contador ganaba 600 pesos por mes, un chofer de bus 450, un albañil calificado 530. Los salarios de los docentes caían al nivel de la clase obrera”¹⁴⁶.

Dice Aline Helg: “Los maestros acumulaban cargos”¹⁴⁷. Gracias a los permisos que desde el Ministerio de Educación se otorgaban, ellos podían laborar en otras instituciones Educativas y hacerse a este “incentivo salarial”. Tal como no lo describe uno de ellos: *“Este era un beneficio para el maestro ya que ese permiso autorizado para dictar clases en otro establecimiento significaba más ingresos”*

No obstante, aunque significara alegría por mejorar su nivel de ingresos, sí se evidencia que el maestro debía asumir una sobre carga académica, y sacrificar tiempo para la familia, tiempo para sí mismo, para dedicarlo a otras actividades.

A nivel directivo, el funcionario debía dedicar tiempo para gestionar el pago a sus maestros. *“En esa época un rector tenía que desplazarse a conseguir sueldo oportuno para los profesores... nos pagaban viáticos, gestionábamos la nómina, la secretaria me acompañaba y así lográbamos que tuvieran sueldo oportuno nuestros compañeros”*.

No siempre se lograba tener el pago a tiempo, pues algunos de los maestros relataron que: *“como el pago se demoraba, a veces seis meses, entonces, había comerciantes en el pueblo que compraban la nómina y uno iba a donde ellos y ellos le daban el mercado, y lo que se necesitara...”*.

TENGO LA SATISFACCIÓN DEL DEBER CUMPLIDO

“Tengo la satisfacción de haber formado a gente consciente, amable, agradecida con el servicio que se les prestó. Eso es gratificante. Gocé de todas las garantías de un maestro, fui la tercera autoridad, después del alcalde y del

¹⁴⁶ BOCANEGRA Acosta, Henry. Los Maestros Colombianos como grupo de presión 1958-1979. Revista Diálogos de saberes. ISSN 0124-0021. Enero- junio de 2009. P67

¹⁴⁷ HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá. 1987, p48.

cura. Me respetaron muchísimo, me quisieron muchísimo"

Dijo el maestro, que gracias a la organización de su tiempo las cosas se hicieron y le permitió a hoy sentirse a gusto, satisfechos con su labor: Mencionan que: *"Veo con satisfacción que la labor se cumplió, se formaron alumnos con disciplina, con rigor y hoy son gente muy importante y respetada"; "Muy satisfecha sí. Esa tal vez fue mi misión"; "Los primeros años de mi experiencia laboral fueron muy bonitos. Los alumnos respetaban mucho, muy obedientes, muy disciplinados en sus cosas, en sus quehaceres. Es muy gratificante para la labor de uno el que lo recuerden con cariño"; "En todas partes soy reconocido, soy saludado, soy apreciado, entonces gracias a Dios creo que cumplí", "Muchas fueron las satisfacciones, uno pudo desarrollarse como maestro en la parte práctica de su asignatura, lograr progresos y algunos descubrimientos, adelantos técnicos y pedagógicos en la materia que dictaba"*

4.2.4.4 En lo profesional. El grupo de maestros que participó en el estudio, dejó ver que a nivel profesional la organización de su tiempo laboral influía en su calidad de vida, tales sentimientos se vieron reflejados en:

LIMITACIONES PARA CAPACITARNOS

"Había limitaciones para el maestro, no pudimos capacitarnos en institutos de formación para maestros con lujo de detalles, con avances técnicos y tecnológicos de cada especialidad";

El maestro se vio afectado negativamente en su calidad de vida, porque el poco tiempo de que disponía debía emplearlo entre otras cosas, en la capacitación. Esteve indica al respecto que: *"...las investigaciones realizadas coinciden en describirnos al profesor como una persona condenada a hacer mal su trabajo, ya que en los últimos años se han acumulado sobre sus espaldas tal cantidad de responsabilidades, sin las contrapartidas correspondientes para poder cumplirlas, que profesionalmente se encuentra desbordado, falto de tiempo material para llegar a todo lo que se considera su deber".¹⁴⁸.*

¹⁴⁸ ESTEVE, José M. El malestar docente. Papeles de pedagogía Paidós. Tercera Edición. Barcelona-Buenos Aires-México. 1994. P. 153

Con limitaciones de tiempo y espacio, por las extensas distancias que debía recorrer el maestro para acudir al sitio de formación, transcurrió su angustia, pues el gran interés de la época era estar actualizado en temas de industria para así dar una buena instrucción a los alumnos.

Se aprecia en los relatos: *"Los cursos de capacitación se organizaban en las vacaciones tanto en las intermedias como en las finales...entonces por ese tiempo no quedaba tiempo para vacaciones"; "Por aquella época uno tenía que desplazarse a Bogotá a hacer los cursos de actualización"; "...era difícil pensar en estudiar más, porque las universidades estaban en la capital y eran muy costosas, entonces, tenía que dejar el trabajo, la familia para hacer cursos o talleres en las vacaciones"; "Lamento que no hubo forma para prepararnos los maestros. Tocaba era estudiar por su propia cuenta y hacer los cursos pagando de su propio bolsillo. Los cursos se ofrecían en la capital"; "A nosotros nos tocó capacitarnos por nuestra propia cuenta y no había ayuda del gobierno".*

Fue motivo de frustración para el maestro el no haber podido acceder a una formación universitaria, tuvieron que conformarse con cursos de actualización, ya que era lo único que se ofrecía por aquella época. Ello les implicó sacrificar sus vacaciones, su tiempo de descanso y el de sus familias; así como también, pasar necesidades económicas.

HABÍA EXCELENTES CONDICIONES DE TRABAJO

"Casi nunca me enfermaba para uno decir fallar al colegio...fui muy saludable gracias a Dios, eso porque había buenas condiciones de trabajo".

Las buenas condiciones de trabajo reportan en cualquier institución educativa un alto grado de satisfacción por parte de los maestros y como se aprecia en el informe de María Teresa Ramírez: "Por esos años nunca antes en Colombia se había visto tal despegue de la educación, entonces se tenía plantas educativas nuevas, nuevo mobiliario", entonces se consta de un buen ambiente físico y social"¹⁴⁹. De igual manera afirma Magaly Robalino: "en términos prácticos, esta comprensión exige aceptar que hay factores poco explorados que inciden en el desempeño profesional, como por ejemplo las condiciones de trabajo, las cuales, unidas a otros determinantes definen perfiles de salud-enfermedad para los

¹⁴⁹ RAMIREZ G. María Teresa, TÉLLEZ C. Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la República. Enero 12 de 2006. P.53

docentes”¹⁵⁰. Luego sí influye en la calidad de vida de los maestros el disponer de un ambiente adecuado para la realización de la labor.

Mencionaron al respecto los maestros: *“Tuvimos garantías, un trabajo estable sin tanta tortura psicológica de concursos”, “Las condiciones laborales eran muy bonitas...el gobierno daba todos los materiales, daba hasta para hacer buenos paseos a los maestros.”, “Había mucho calor humano, mucha aceptación, eso es un compromiso para dar lo mejor de sí mismo. Padres de familia, estudiantes muy respetuosos. Los compañeros muy colaboradores”.*

Basados en estas apreciaciones, se intuye que el maestro tuvo buenas relaciones con todos los miembros de la comunidad, existía una relación de camaradería entre maestros, entre compañeros, y que la labor se realizaba a gusto y con cariño. Uno de ellos, evoca lo siguiente: *“Había relaciones armoniosas entre todos los integrantes de la comunidad educativa”.*

Los relatos de los maestros dejan entrever que gozaban de una estabilidad laboral, y eso les generaba cierta tranquilidad al asegurar los ingresos para el sostenimiento de sus familias.

Las condiciones gubernamentales posibilitaron al maestro de la época, el sentirse “seguro” con la labor que realizaba. Formado en “ESCUELAS” que garantizaban contar con personas respetuosas, obedientes. Entonces el maestro seguía estas normas y reglamentos. Al hacerlo, se le garantizaba su permanencia en el magisterio.

.También es probable que este ambiente de seguridad influyera para que el docente no se enfermara tanto y en consecuencia no se ausentara de su sitio de trabajo. No nos manifiestan presiones, o situaciones conflictivas que nos mostrara por este aspecto algún síntoma de malestar en el docente. El ambiente laboral que se vivía daba muestras de un bienestar y buen clima laboral, aspectos que se reflejaban en los hogares de cada uno de ellos.

¹⁵⁰ ROBALINO CAMPOS, Magaly y KORNER, Anton. Op.cit, p.16.

4.2.5 INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN SU CALIDAD DE EDUCACIÓN.

En esta sección se efectuó el análisis e interpretación de los relatos de los maestros, los cuales permitieron conocer de primera mano la percepción de ellos frente a la influencia de la organización del tiempo laboral en la calidad de la educación que impartieron.

Se particulariza en las condiciones necesarias para una mejor organización y efectividad del proceso educativo. Tal como lo establece la Misión de ciencia, Educación y Desarrollo que define a la calidad de la educación como “la coherencia de todos los factores del sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad”¹⁵¹.

4.2.5.1 Influyó positivamente. Bajo esta categoría se reúne las opiniones de los maestros, en las que concuerdan en afirmar que, la organización de su tiempo laboral repercutía positivamente en la calidad de educación dada a los alumnos.

EL INTERÉS DE ALUMNOS ME OBLIGABA A PREPARARME MUY BIEN

"Como los alumnos se preparaban muchísimo, me obligaban a prepararme muy bien a no confundirlos".

Un aspecto a resaltar, es el interés de los alumnos por aprender, porque su maestro les enseñara. Ello, generaba un compromiso ineludible para el maestro y le hacía dedicar gran parte de su tiempo a la preparación de sus clases. Decían algunos maestros: *"La calidad de la educación en esa época era muy buena...uno exigía y los alumnos eran disciplinados, se interesaban por su aprendizaje, uno tenía que comprobar si sabían"; "Los alumnos eran muy participativos, muy interesados en superarse, en adquirir nuevos conocimientos. Todo dependía de las guías que el maestro proyectara sobre el grupo de estudiantes"; "Los alumnos venían con ese entusiasmo de aprendizaje y los maestros igual, nos preparábamos, estábamos enamorados de nuestro quehacer".*

Es obvio que para el maestro estas acciones representaban más dedicación de su tiempo, incluso, fuera de la jornada laboral, pero para él, no era visto como un

¹⁵¹ MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Colombia Al Filo De La Oportunidad. Bogotá: Colciencias, 1994. Segunda parte de la Agenda.

aspecto negativo, todo lo contrario, significaba la oportunidad de cualificarse, de dominar su materia para de esa manera permitir que sus alumnos aprendieran.

Dice Jesús Vásquez: "la Calidad de la Educación también consiste en planear y valorar de forma impecable el currículo óptimo de un plan de estudios, para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" ¹⁵². En este sentido, el maestro era consiente que no podía llegar al aula de clase a improvisar, porque los alumnos demandaban de su maestro la mejor preparación. Tal situación la apreciamos en el siguiente testimonio: *"Los alumnos eran muy inquietos intelectualmente, pedían más, exigían más. Por ello, debía organizar mi tiempo de la mejor manera, prepararme muy bien"*.

LOS ESTUDIANTES SALÍAN BIEN PREPARADOS

"La preparación dada al estudiante hacía que este saliera como un profesional en el área técnica que escogía, uno se interesaba porque el muchacho saliera bien preparado para su vida laboral y cuando saliera a trabajar se defendiera".

En la época, segunda mitad de siglo XX, la industria demandaba jóvenes preparados para trabajar en las Empresas, y uno de los objetivos del Sistema educativo era dar respuesta a esa necesidad, es así como nació la preocupación del gobierno en preparar muy bien a los estudiantes para que se desarrollaran laboralmente.

Siguiendo el trabajo de Carlos A. Botero Chica, ratifica esta condición e indica que: *"En Colombia se implantó el modelo desarrollista con fines económicos y la educación no se escapó a las políticas de penetración ideológica. Después de los años cincuenta se posesiona el modelo pedagógico de la tecnología educativa, cuyos fundamentos estuvieron orientados a privilegiar la instrucción sobre la educación, destacando la ciencia y la tecnología como medio y fin"*¹⁵³

¹⁵² VÁZQUEZ, Estupiñán Jesús, otros. La Calidad en la Educación. P 61. Disponible en www.lasallemorelia.edu.mx/inicye/pdf/mimixekua3.pdf

¹⁵³ BOTERO Chica, Carlos A. La Formación de valores en la Historia de la Educación Colombiana. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653).

Se apreciaba, el respeto hacia los horarios asignados para la instrucción en el siguiente relato: *"Por la forma en que yo dictaba las clases, los estudiantes salían muy bien preparados, eran muy apetecidos en Ecopetrol, entraban a la UIS los que podían y les iba muy bien. Los alumnos hacían quedar muy bien a los profesores y al colegio"*.

De igual manera, los maestros mencionaron que: *"Al principio el bachillerato era solo de cuatro años, pero la preparación era muy buena, era profunda, los estudiantes salían bien preparados"* y *"Antes se tenía un año más para el técnico. Por eso los estudiantes técnicos daban muy buenos resultados en la Universidad industrial y a donde fueran a trabajar"*.

Se podría intuir que uno de los referentes de calidad de la educación en la época era el nivel de preparación del alumno y su desempeño al salir del colegio. Sin lugar a dudas, se pensaba en que la intensidad horaria que se ofreciera y el tiempo de duración de los programas educativos influían en que se dieran los "buenos resultados". Y de acuerdo con Botero Chica: "Cada vez más somos manipulados por el círculo infernal de la producción y el consumismo, los cuales responden a los intereses del capital y se sustentan en los reiterados mitos del desarrollo y del progreso"¹⁵⁴.

HABÍA RESPETO, RESPONSABILIDAD Y CUPLIMIENTO

"En la época había mucho respeto, responsabilidad, cumplimiento de obligaciones".

La educación impartida en la época exigía respeto hacia los superiores, los compañeros y alumnos; responsabilidad en todo sentido, no había necesidad de indicar más de una vez lo que debía realizarse, pues el sistema era muy estricto y las sanciones implacables, entonces se debía cumplir en riguroso orden lo que se asignara.

Los maestros veían en forma positiva estas medidas: *"El organizar mi trabajo y tal vez mi estilo de enseñanza hizo que el estudiante me cogiera confianza, respeto y fueran responsables y obedientes"*; *"Programaba mis clases de tal forma que lo más importante fuera el respeto con que se atendía una clase, el silencio para que permitieran aprender"*; *"La educación de esa época fue buena, la urbanidad fue el*

¹⁵⁴ *Ibíd.*

fundamento y la base para que a nosotros nos educaran bien y nosotros poder educar también, la urbanidad enseñaba el respeto, la responsabilidad, cumplir con las cosas, es decir, enseñaba demasiado" "Yo siempre procuré antes de la clase hacer unos cinco minutos de relación al buen comportamiento, al respeto con superiores y rendimiento en la clase. Es decir, ser gente que se diga son de buena condición y no vándalos".

Un indicador de la calidad de la educación en la época de la investigación relacionada con la organización del tiempo laboral es la responsabilidad del maestro en el desarrollo de su labor pedagógica, la ética profesional y el cumplimiento de labores, lo que se programaba se realizaba, no había lugar a dejar para otra ocasión.

Se puede apreciar, en la evaluación que un supervisor hace a un maestro en el año 1965, como la intensidad de horas programadas coincidía con las horas que a la fecha debía estar dictando el maestro, y destaca el buen comportamiento y las cualidades del maestro: *"Que el mencionado profesor ha observado una conducta ejemplar, tanto dentro como fuera del plantel, distinguiéndose por su espíritu de colaboración, alto sentido de responsabilidad y de cuyos servicios se ha beneficiado notablemente el establecimiento. Que el profesor... ha mostrado siempre su eficiente y esmerada preparación y gran competencia profesional en todo sentido".*¹⁵⁵

MÁS ESPACIO, MÁS TIEMPO PARA LA EDUCACIÓN

"Los horarios eran muy acertados para la enseñanza técnica, porque como eran extensivos...entonces había más espacio, más tiempo para la educación, el muchacho aprendía más"

En este apartado se analiza que quizá por la jornada completa, que incluía mañana y tarde, había más tiempo, más horas para dedicar a la instrucción y eso permitía más dedicación, menos aceleres y el desarrollo pleno de los programas académicos.

¹⁵⁵ Anexo G. Certificación a un profesor.

En la fotografía 9 del anexo G¹⁵⁶ es evidente que los alumnos rinden su esfuerzo en el taller y practican sus conocimientos gracias a que disponían de horarios amplios y grupos pequeños. De igual manera relatan los maestros lo siguiente: *"Se trabajaba con grupos pequeños, eso permitía interactuar mejor, disponer de más tiempo y ofrecer una mejor educación"; "Los estudiantes eran pocos, entonces tenía una oportunidad de conocer mejor a los estudiantes"*.

APROVECHAR LO QUE SE TENÍA

"Para planear las clases uno buscaba una cosa y otra, usaba el tablero, la tiza, los niños copiaban en sus cuadernos, no había tecnología entonces tocaba aprovechar lo que se tenía, eso me enseñó a ser recursiva".

Pareciera una debilidad en la parte clásica, la falta de recursos para la educación y casi que una justificación para demostrar una baja calidad educativa. Al respecto, el maestro manifestó que: *"Por aquellos años no había ninguna clase de tecnología, nada de calculadoras, mucho menos computadores, lo que usábamos era tablas de multiplicar de logaritmos y hacíamos los cálculos, todo daba exacto, no se admitían los casi"*.

Analizando la situación desde el punto de vista de la necesidad, se aprecia cómo el maestro de la época supo sortear de manera inteligente y práctica las circunstancias adversas y pudo atenderlas y darles solución. Es evidente la forma en que el maestro se las ingenió de tal modo que hizo posible el aprendizaje de los alumnos.

Otro panorama se vivía en la especialidad técnica, ya que el Gobierno venía preocupándose por la completa dotación de maquinaria y herramientas modernas para los talleres de la Escuela Industrial, tal como se ve en la fotografía 8¹⁵⁷. En la que se aprecia a los alumnos del curso segundo de electricidad, controlando, con sus conocimientos y equipos, el funcionamiento de un receptor de radio. Los profesores de la Escuela Industrial fueron favorecidos con equipos y maquinarias de última tecnología lo que les permitió garantizar una preparación

¹⁵⁶ Anexo G. Fotografía 9. Alumnos del curso segundo, especialidad mecánica y otros, practican sus conocimientos. Del archivo personal de la familia Soler Mantilla.

¹⁵⁷ Anexo F. Fotografía 8. Del archivo personal de la familia Soler Mancilla.

adecuada para sus alumnos y de acuerdo a los referentes de calidad del momento, ofrecer una mejor educación.

4.2.5.2 No influía. La calidad de la educación para algunos maestros encuestados no se veía afectada, ni positiva ni negativamente por la organización del tiempo laboral, sencillamente no influía, sabían en su interior que debían hacerlo, más por convicción, por responsabilidad, y en tal sentido no era tenido en cuenta la distribución o asignación de tiempo.

NO TENÍA EN CUENTA EL TIEMPO

"El tiempo nunca lo tuve en cuenta, trabajaba hasta que los alumnos aprendieran bien...pero se veían los resultados, lo que se hacía se veía"

Los maestros a través de estos testimonios y otros indican como la organización de su tiempo laboral no era tomada en cuenta como pretexto para no dar lo mejor a sus estudiantes. Dijo uno de ellos: *"Yo nunca tenía en cuenta el horario asignado, lo trabajaba a mi acomodo, realizaba las actividades y ya"*.

Se evidencia el compromiso con el estudiante, tal como lo menciona Vázquez Estupiñán: "En este sentido la calidad de la educación tiene como últimos destinatarios a los alumnos. Pues son ellos quienes, finalmente han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los docentes. Lo que se pretende conseguir es que los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades aprendan más y mejor..."¹⁵⁸. Entonces era referente de calidad el que el alumno respondiera correctamente a lo que se le enseñaba y no era motivo de angustia el tiempo que se dedicara a tal fin. Su objetivo se basaba en el aprendizaje de los alumnos sin estar tan pendiente del tiempo.

RESPONSABILIDAD Y AUTONOMÍA

"Cuando tenía que hacer algo, siempre procuré hacerlo a tiempo, sin dejar pasar las cosas, con esfuerzo. La responsabilidad fue para mí el eje central y la vocación lo que se haga bien hecho"

¹⁵⁸ VÁZQUEZ, Estupiñán Jesús, otros. La Calidad en la Educación. P 61. Disponible en www.lasallemorelia.edu.mx/inicye/pdf/mimixekua3.pdf

Los relatos de las historias de vida cotejadas con las versiones de algunos alumnos de los maestros, muestran que, efectivamente ellos se caracterizaban por ser muy responsables en todo el sentido de la palabra, respetuosos, abnegados y dedicados, con un alto nivel de compromiso hacia sus “prójimos” como llamaban a sus alumnos y hacia la sociedad.

Sustentan algunos lo siguiente: *"Todo mi trabajo lo hice bajo una responsabilidad, un cumplimiento estricto, nada de dictar clases mentirosas... me hice el propósito de no llegar a un salón sin preparar la clase"; "Mi formación como maestra me llevó a ser muy responsable en mis cosas, exigente cuando había que exigir y muy franca con padres de familia"*

Es notorio como la organización del tiempo laboral del maestro no influía en la calidad de la educación, debido a que cada uno de ellos efectuaba su labor con responsabilidad y autonomía, claro está, dentro de las posibilidades que la Ley daba.

4.2.5.3 Me afectaba. En esta sección hay manifestaciones de algunos maestros que indican como la organización de su tiempo laboral afectaba la calidad de la educación impartida en cuanto al poco tiempo disponible para prepararse y asistir al salón de clase con todos los elementos para dictar una muy buena clase, y la falta de una metodología para dar la instrucción.

Siguiendo a Carlos Ernesto Noguera, se ve como los maestros y maestras son “factores” que inciden en el rendimiento de los estudiantes y en tanto tal, son o no eficientes, están o no bien formados y de cualquier manera requieren de “capacitación” permanente¹⁵⁹. Se entiende entonces la preocupación del maestro por su preparación y la metodología a seguir.

POCO TIEMPO PARA PREPARARME

"yo no llegaba a un salón sin preparar, esto demandaba mucho tiempo, mucha dedicación"

¹⁵⁹ NOGUERA R. Carlos Ernesto. Movimiento Pedagógico, Investigación y políticas Educativas. Documento elaborado sobre la base de una conferencia presentada en el marco del X Encuentro de Maestros Gestores de nuevos caminos, organizado por la Corporación Región, Corporación Penca de Sábila y la Cooperativa Confiar. 2001

Los relatos de los maestros destacan la angustia ante tener que efectuar tantas actividades y no contar con el tiempo necesario para preparar, para planear sus clases y no llegar a titubear, ya que como se mencionó anteriormente en otro apartado, los alumnos de la época exigían mucho de sus maestros, ellos eran muy inquietos intelectualmente y muy deseosos de aprender, entonces un maestro no podía llegar a la clase sin haber preparado, ello significaba la deshonra y casi que el traslado o la destitución.

Lo corrobora el siguiente testimonio: *"Tenía que prepararme muy bien, actualizarme con los folletos que publicaba la industria, relacionar los temas con la actualidad del momento porque no podía ir a improvisar, y eso quitaba mucho tiempo"*

NO TENÍA LA METODOLOGÍA PARA IMPARTIR CONOCIMIENTOS

"...Yo no tengo ninguna experiencia, que tengo conocimientos quizá un poquito de matemáticas, las que aprendí en la UIS, pero yo metodología no tengo"

El maestro era consciente de sus deficiencias, se aprecia en los siguientes testimonios: *"... al inicio de mi carrera yo no sabía cómo dictar una clase, tenía los conocimientos dados desde la Escuela Industrial, pero no tenía metodología"; "Me faltaba más preparación pedagógica es decir no tenía los conocimientos avanzados como para mejorar en esos campos de la parte cognitiva de los alumnos"; "En medio de las dificultades y de las fallas, creo que hice las cosas bien...me tocó defenderme como podía".*

Así lo señala Helg: "Las misiones garantizaban un análisis independiente alejado de las tensiones partidistas de la época. Estas misiones destacaban los graves problemas que aquejaban al sector educativo al iniciar la segunda mitad del siglo en términos de baja cobertura, calidad y eficiencia interna, pobres condiciones materiales y baja capacitación de los maestros..."¹⁶⁰

Por la época de esta investigación, era común ver que la persona que terminaba sus estudios de bachillerato y optaba por el magisterio lo nombraban y no era tan difícil entrar. Porque había déficit de maestros y el sistema educativo los

¹⁶⁰ HELG, Aline. La Educación en Colombia. 1958-1980. En: Tirado, A. (Editor) Nueva Historia de Colombia. Tomo IV Editorial Planeta. 1989.

requería. Sin embargo, el costo social fue alto, porque esos jóvenes inexpertos no tenían conocimientos de pedagogía, a duras penas, sabían de un oficio o una disciplina y con ese poco de conocimientos debían defenderse como podían.

Entonces, se aprecia a un maestro consagrado a su profesión, con una alta consciencia sobre el papel que debe desempeñar, abnegado y siempre dispuesto a dar lo mejor de sí.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación se fueron identificando situaciones que dejaron ver la problemática que vivían los maestros en torno a la organización del tiempo laboral en la época de 1957 a 1979, circunstancias que resultaron un tanto contradictorias, pues evidenciaron afectaciones tanto negativas como positivas en la calidad de vida de los docentes. El maestro oficial, durante la época referida, y de manera específica y diferenciadora con el estado actual de la carrera docente, tenía no solamente que desarrollar las múltiples y usuales actividades de preparar clases y calificar las correspondientes evaluaciones, sino también comprometerse a dictar clases en otros establecimientos para mejorar su salario, cuestión para la cual se encontraba incluso legalmente facultado. Dichas actividades laborales extras, como era de esperarse, implicaron sacrificar el tiempo con la familia y con los amigos, afectando de forma negativa la calidad de vida del maestro de la época. No obstante, lo denotan especialmente las entrevistas realizadas durante la investigación, el maestro oficial en la época 1957-1979 asumió su rol por gusto, con vocación y abnegación, con conciencia clara de que su trabajo era reconocido por sus estudiantes y por la sociedad, razones suficientes para que los maestros de la época no refirieran mayor inconformidad con sus labores, asegurando por demás todos tener una buena calidad de vida.

Para el periodo de la investigación se identificaron las siguientes normas y disposiciones gubernamentales: Decretos 1194 de 1949, 642 de 1949, 2239 de 1964, 150 de 1967, 1647 de 1967, 2400 de 1968, 1848 de 1969, 1050 de 1971, 274 de 1971, 1191 de 1978, 2277 de 1979; Resoluciones 2332 y 2681 de 1974, 1168 de 1975 y 10725 de 1979. Todas ellas abordan de alguna manera el tema de la organización del tiempo en los planteles educativos mediante la designación del calendario académico, intensidad horaria, duración de los periodos escolares, tiempo de descanso, la doble jornada y la fijación del plan de estudios. No obstante, se destaca que los maestros que participaron en la investigación no precisaron norma alguna, pues sencillamente la conocían a través de las indicaciones dadas por el rector.

Así mismo, se encontraron dos razones principales para el ingreso a la carrera docente: la primera, referida especialmente por los maestros de secundaria egresados de las escuelas industriales, de naturaleza netamente pragmática: la difícil situación económica y la oportunidad del momento, dado que por ese tiempo faltaban maestros en el sistema educativo; la segunda, de acentuado carácter

vocacional, presente sobre todo en las maestras de primaria egresadas de la Escuela Normal de Señoritas, dado que la escogencia de la profesión docente se generó más que todo por la inspiración causada por familiares y profesores o sencillamente por vocación o porque les gustaba.

Se identificó además en la investigación, que el maestro de la época distribuía su tiempo de acuerdo al horario asignado por las autoridades (Rector o Ministerio de Educación), apreciándose tres momentos en su rutina diaria: En primer lugar se levantaban muy temprano para organizar sus cosas y asistir puntualmente a sus labores. El segundo momento era el desarrollo propio de la jornada, que consistía en realizar acciones como dictar clases, verificar la disciplina en los establecimientos, asistir a reuniones, etc. Y un último momento cuando finalizaba la jornada, en donde preparaba clases, calificaba y veían de sus casas.

Fue notorio en los maestros entrevistados que al inicio de su labor docente no tenían la preparación pedagógica ni la metodología necesarias para abordar de manera eficiente su tarea, situación que les generó cierto inconformismo, porque sentían que no estaban ofreciendo a sus alumnos una formación de calidad.

Así mismo, durante la investigación se logró evidenciar que los maestros de la sección de bachillerato, quienes tenían jornada continua, declaraban estar conformes con la repartición de tiempo y con la calidad de educación que se impartía. Para ellos el manejo del tiempo no representaba mayores problemas, lo importante era trabajar hasta lograr que sus alumnos “aprendieran bien”, hacían su trabajo bajo una responsabilidad y un cumplimiento estricto. Ellos sentían que la organización de su tiempo les afectaba de manera positiva, lo asociaban con los resultados obtenidos, los cuales se veían reflejados años después al ver que sus alumnos lograban desempeñarse muy bien en empresas como Ecopetrol o que les era fácil ingresar a la Universidad Industrial de Santander y adelantar estudios universitarios. Entre tanto, las maestras de primaria, que trabajaban en horario de media jornada, manifestaron sentirse afectadas negativamente con la disponibilidad de tiempo asignado, ya que sentían que no era suficiente para preparar adecuadamente a sus alumnos y cumplir a cabalidad con todas sus actividades (tanto las escolares como las familiares). Esta aparente paradoja (la de que a menor jornada regular de trabajo, más problemas de tiempo) parece explicarse por el acentuado rol cultural de la mujer trabajadora para la época, a quien además de sus obligaciones laborales, se les exigía cumplir con las tareas propias de la crianza de los hijos y el mantenimiento del hogar.

Durante la investigación también fue posible apreciar cómo en la época de estudio las relaciones laborales eran respetuosas, armoniosas y llenas de admiración hacia el maestro. La relación del estudiante hacia el maestro era de respeto y viceversa, lo mismo aplicaba con los padres de familia y directivas. Dice la norma que el maestro podía llegar a ser destituido de su cargo si éste hacía “uso de castigos aflictivos o dolorosos, que lesionaran la dignidad del estudiante”¹⁶¹.

Se identificó, así mismo, que para la época de estudio, si un docente quería o necesitaba capacitarse, debía trasladarse hasta alguna ciudad capital para poder hacerlo. Dicho traslado no solo implicaba invertir dinero sino también tiempo, por lo que el docente nuevamente debía restarle tiempo a su familia y amigos. Igualmente, como no todos los docentes disponían del tiempo y capital necesario para transportarse a las ciudades capitales, la calidad de la educación se veía afectada en este aspecto.

Nótese, finalmente, que el número de estudiantes por profesor y por curso para la época era sensiblemente menor al actual, por lo cual realmente el impacto del manejo del tiempo en la calidad de vida de los docentes y en la calidad de la educación no resultaba crítico; aunado a esto el hecho que la vida urbana no era tan compleja como ahora, especialmente en lo relacionado con tiempos de transporte y en la cultura de respeto y valoración positiva de la actividad y profesión docente.

En resumidas cuentas, la investigación denota que para la época examinada los horarios de trabajo docente y su correspondiente regulación legal y administrativa, no afectaban de manera crítica y/o negativa la calidad de vida de los profesores ni la calidad de la educación que impartían. Las dificultades en estos ítems, según se deduce del trabajo de campo realizado, surgían sí de las necesidades de una mayor y mejor remuneración económica para los profesores, lo que los llevaba a comprometerse con sobrejornadas laborales en otras instituciones, con el rol siempre inequitativo de sobrecarga en la jornada laboral y hogareña para las mujeres y con las falencias de capacitación en aspectos tales como la metodología para dictar las clases, aspectos todos, como se ve, que tienen mucha más relación con el entorno socioeconómico y cultural donde se desempeña el maestro y no con aspectos relacionados con la regulación legal de la jornada docente.

¹⁶¹ http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103760_archivo_pdf.pdf

LA HISTORIA CONTINÚA... RECOMENDACIONES

Desde la voz de los maestros se afirma que “todo tiempo pasado fue mejor”. Es una expresión muy común en el ser humano, que tiene la tendencia a recordar con cariño, sin resentimiento alguno los hechos caminados, evocando con nostalgia esa época vivida.

Sin el ánimo de caer en añoranzas de ese tipo, se rescata de la época, el valor dado a la educación. Por aquellos años, la educación dependía de “todos”: del papá, de la mamá, del maestro, del gobierno y hasta del mismo alumno. Siendo estos los forjadores de una educación de calidad. Sería deseable, que en un esfuerzo integrador todos los estamentos educativos trabajaran mancomunadamente hacia ese fin, buscando contribuir a mejorar la calidad educativa y en consecuencia elevar la calidad de vida de las personas.

En el quehacer del maestro es recomendable que las tareas se hagan desde la filosofía del querer hacer, que sean procesos naturales y llenos de una intencionalidad, en la que se sienta el significado del tiempo dedicado a la labor. Si estas acciones cobran sentido para el maestro, automáticamente mejorará la calidad de la educación y la calidad de vida de los mismos.

El maestro de la época gozó de todas las consideraciones: respeto, admiración, autoridad. Se ve como al día de hoy tales valores se han perdido, sería anhelado mantener estas circunstancias en pro de la dignificación de la profesión docente. La sociedad y los maestros necesitan redefinir los valores en los que creen, los objetivos por los que trabajan y el tipo de ser humano que quieren formar. Solo así, se logrará un cambio educacional, que hiciera posible ofrecer una educación de calidad, apoyar el desarrollo de la nación y propender por una mejor calidad de vida.

Finalmente, se espera que el presente estudio contribuya a la formulación de políticas y acciones para la eficaz administración y organización del tiempo de los maestros en función de su calidad de vida y calidad de educación, a la vez, que permita implementar en las actuales y nuevas generaciones de maestros y directivos, cambios significativos en la gestión educativa y escolar, que torne la labor del maestro en una experiencia de significativa importancia, impregnada de motivación, valoración y reconocimiento socio-laboral.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ G., Alejandro. La crisis de la profesión docente en Colombia. En: Álvarez Gallego Alejandro y Martínez Boom, Alberto (Compiladores): Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. Colección Pedagogía e historia. Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, 2010.

ALVAREZ SERRANO, Luz Stella y otros. Santander Nuestro Departamento. Centro de Estudios Regionales UIS. Edición CER. Bucaramanga, 1999.

BOCANEGRA Acosta, Henry. Los Maestros Colombianos como grupo de presión 1958-1979. Revista Diálogos de saberes. ISSN 0124-0021. Enero- junio de 2009. Págs.: 61-88

BOTERO Chica, Carlos A. La Formación de valores en la Historia de la Educación Colombiana. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653).

CASTRO GÓMEZ, Juliana Isabel, MÉNDEZ ZORRILLA, Andrea. La remuneración salarial: entre lo utópico para el maestro y lo imposible para el gobierno. Tesis Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. UIS. 2009.

COLOM C. Antonio Juan. Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo. Barcelona: Octaedro, 2000. ISBN 84-8063-458-8.

DE CRISTÓFORIS, María. Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente. Paidós. Buenos Aires. 2002. 176p.

DELORS, J. et. Al. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. 1996. 46p.

ESTEVE, José M. El malestar docente. Papeles de pedagogía. Ediciones Paidós. Tercera Edición. Barcelona-Buenos Aires-México. 1994. 177p.

FLOREZ, Carmen Elisa. Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX. Banco de la República. Tercer mundo editores. 2000

GALEANO, MARÍN. María Eumelia. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. La Carreta Editores. Medellín. 2004.

GÓMEZ JIMÉNEZ, Kelly Johana. Asignación académica, satisfacción laboral y calidad de las prácticas pedagógicas en el contexto de la universidad. Tesis de Maestría en Pedagogía. UIS. 2011.

GÓMEZ, de Ibáñez Leonor. Legislación Educativa Colombiana. Sistemas y Computadores. Bucaramanga.

GOODSON, Ivor F. Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro. EUB. 2004. 313p.

GOYENECHÉ DELGADO, Marleny; RINCÓN CEPEDA, Margarita. La organización del tiempo laboral de los maestros: calidad de vida y calidad de la educación. Bucaramanga: UIS, 2001.

GUALTEROS SUAREZ, Nohora Rubiela. La organización del tiempo de los maestros y su influencia en su calidad de vida y la calidad de la educación. (Anteproyecto.) Bucaramanga: UIS, 2009.

HELLER, Agnes. Historia y vida cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista. Grijalbo. Barcelona. 1970b

LEPELEY, María Teresa. Gestión y calidad en educación: Un modelo de evaluación. México: McGrawHill. 2004. 320p.

Maestría en Pedagogía. Contextualización de grupos, líneas y macro-proyectos de investigación. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2011, Pág. 44.

MAX-NEFF, Manfred. Desarrollo a escala humana una opción para el futuro. CEPAAUR Fundación Dag Hammarskjöld. Medellín Colombia 1997.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Colombia Al Filo De La Oportunidad. Bogotá: Colciencias, 1994.

NISBET, Robert. Historia de la idea de progreso. Editorial Gedisa. España. Segunda reimpresión 1996. 494p.

NUSSBAUM, Martha y SEN, Amartya. *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica. 1998. 588p.

OLIVEIRA, Dalila A. Cambios en la Organización del trabajo docente. Consecuencias para los Profesores. Revista Mejicana de Investigación educativa. UFMG. Brasil. 2004.

OWENS, G. Robert. La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. España. 1980.

PAYARES DE VALBUENA, Mercedes. Los obreros de la tiza. Bogotá. Editorial Gente Nueva. 2007.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1995) Informe Argentino de Desarrollo Humano. P. 154-166.

QUIROZ, Rafael. El tiempo cotidiano en la Escuela secundaria. En Nueva Antropología, Volumen XII, N° 42, México 1992.

RAMIREZ G. María Teresa, TÉLLEZ C. Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la República. Enero 12 de 2006.

ROA César, CASTRO Aura, DURÁN Yamile. Et. Al (2010). Gestión escolar y formación de maestros. Un desafío para transformar la cultura escolar. COLCIENCIAS. UIS. Colombia.

ROA, Suárez Hernando. El liderazgo intelectual del maestro y la construcción de la paz. Cátedra de grado impartida en la ceremonia del 20 de diciembre de 2002. Escuela Superior de Administración Pública. Bogotá.

RUNGE PEÑA, Andrés Klaus. Foucault o de la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: Revista Educación y Pedagogía Vol. XV N° 37

SALDARRIAGA, V. Oscar. Del oficio de maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Cooperativa editorial Magisterio. 2003.

SANDOVAL C., Carlos Arturo. Seminario de investigación enfoque cualitativo. Maestría en pedagogía UIS. Bucaramanga, 2011. 150 p.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Contextualización de grupos, líneas y macro proyectos de investigación en la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga, 2001. Pág. 39-41.

VALENCIA, GARCÍA. Guadalupe. Entre Cronos y Kairós. Las formas del tiempo sociohistórico. Editorial Anthropos, México. 2007.

ZULUAGA, Olga Lucía. "Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y planteamientos". En: Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas, 1996.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, pedagogía e historia, Bogotá, Editorial Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del hombre Editores, 1999.

ANEXOS

Anexo A. Inclínación por la educación del maestro de la época

Anexo A: INCLINACIÓN POR LA EDUCACIÓN DEL MAESTRO DE LA ÉPOCA			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
N O T E N Í A M Á S O P C I O N E S	Se dio la oportunidad	HV1C	"El MEN sacó de los mejores alumnos egresados de los Institutos Industriales que los orientó y capacitó en la docencia para los diferentes establecimientos de educación técnica industrial"
		HV2M	"Los alumnos fuimos en calidad de becarios sostenidos por el MEN y recibimos la orientación pedagógica que se requería para el docente"
		HV3M	"Un paisano que era secretario de educación (año 1960) me vio varado y me ofreció el trabajo."
		HV6M	"Mis primeros pinitos como docente se dió por necesidades de relevo de una profesora que por algunas situaciones personales la obligaron a pedir un traslado"
		HV7M	"Yo me vinculé al magisterio precisamente porque fui a sacar mi certificado como bachiller técnico en la Secretaría de Educación en Bucaramanga, y allí se me ofreció la oportunidad de ir a reemplazar a un profesor."
		HV8M	"Yo terminé mi bachillerato técnico y tuve la oportunidad que me nombraran profesor en colegios técnicos industriales para hacer la respectiva enseñanza en el área correspondiente en la que uno era preparado"
	Por la situación económica	HV4M	"En esa época tuve la oportunidad de ingresar a la docencia porque se necesitaban profesores licenciados en las diferentes áreas..."
		HV5M	"En un principio yo no hubiera querido ser maestra, sino por las circunstancias que me tocó, por la situación económica"
P O R I N S P I R A C I Ó N	Por inspiración de mis maestros	HV2M	"Para mí el vincularme como maestro fue una oportunidad única, mi familia no gozaba de muchas comodidades y la situación económica era bastante difícil, a uno le tocaba aguantarse y medírsele a lo que fuera"
		HV3RM	"Gracias a la orientación que me dieron mis maestros, lo que fui como educador se lo debo a la formación de ellos..."
		HV5M	"... como docente fui muy responsable, ello también gracias a que mis maestros me lo inculcaron..."
	mas que todo por familia	HV2M	Estudí en la escuela Industrial de San Gil, allí me formé en la especialidad de talleres , tuve muy buenos profesores. Gracias a esa formación que fue muy buena pude vincularme como maestro allí mismo
		HV10M	" Mi paisano me dijo: Usted es de familia de profesores... entonces no le va a ser difícil eso"
	Por vocación y gusto	HV1C	"De los seis hermanos cinco estudiamos pedagogía, entonces el ser maestra fue más que todo por familia, por tradición"
		HV3RM	"Yo me sentía a gusto con mi trabajo, la verdad que sí"
		HV4M	"Cuando hay vocación uno se le mide a lo que sea"
		HV8M	"..a medida que fue pasando el tiempo, yo ví que esa era mi profesión, era mi vocación"
		HV9M	"La docencia más que una profesión era una misión, entonces hacía lo que fuera..."
			"Inicié siendo maestra por vocación, porque me gustaba"

ANEXO B. Políticas educativas, normas o disposiciones que regularon la organización del tiempo laboral del Maestro

Anexo B: POLITICAS EDUCATIVAS, NORMAS O DISPOSICIONES QUE REGULARON LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL DEL MAESTRO			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CODIGO	EVIDENCIA/RELATO
N O R M A T I V I D A D D E L M E N	Decreto 1194 de 1949	HV1C	"Como yo era profesor interno... todo el tiempo vivía en el colegio, y cuando me visitaban miembros de mi familia, y ellos venían de lejos, debían alojarse en otro sitio diferente a mi lugar de residencia, que era el colegio, esto estaba prohibido"
		HV2M	"Yo trabajaba como profesor interno las 24 horas en el colegio... nos tocaba trabajar todos los días de la semana, inclusive sábados y domingos.. Allí recibía la alimentación... si nos estaba prohibido llevar personas ajenas a la institución al sitio de dormitorio"
		HV7 M	"Como terminé mi bachillerato técnico... me nombraron en colegio técnico industrial y fui como maestro interno, allí vivía y pasaba la mayor parte de mi tiempo... y claro había normas que cumplir con el internado"
	Resoluciones 2332 y 2681 de 1974	HV1C	"Recuerdo que yo dicté clases en todos los grados de primero a séptimo, cuando eso el bachillerato industrial era hasta séptimo... por ahí después del 70, por ahí sí le rebajaron a seis años de secundaria. El Gobierno decretaba que el año escolar empezaba el primero de febrero, sí, porque las vacaciones iban del primero de diciembre al primero de febrero... se daba la semana santa y las vacaciones intermedias".
		HV3RM	"El horario iniciaba a las 7 de la mañana y terminábamos 12 del día y regreso 1 y media porque eran las dos jornadas... entonces repartíamos las asignaturas por decirlo 4 en la mañana, 4 en la tarde, había descanso en la mañana y en la tarde. Tenía asignadas 8 horas de clase al día".
		HV4M	"... En principio uno empezaba más o menos segunda semana de febrero, se trabajaba mañana y tarde y se trabajaba hasta el sábado a medio día".
		HV5M	"Al principio el bachillerato era solo de cuatro años, pero la preparación era muy buena"
		HV6M	"En la escuela Industrial la jornada era de 28 horas de clase, hora de 60 minutos y tenía que dictar 6 horas más como horas extras... En el taller se trabajaba la jornada completa que eran 10 horas de clase, al otro día se dictaban las horas teóricas."
		HV7M	"...los horarios eran muy bonitos, porque como eran extensivos jornada de la mañana y jornada de la tarde entonces había más espacio, más tiempo para la educación... cuando eo eran 8 horas de enseñanza en los talleres, era todo un día de taller con los muchachos enseñándoles diferentes cosas".
		HV8M	"...se laboraba mañana y tarde, era una jornada normal. Se laboraba de acuerdo a los horarios establecidos... recuerdo que las vacaciones eran más generosas..."
	Decreto 150 de 1967	HV3RM	"... a mitad del año 75 me pasé al Guanentá, allí la jornada fue más favorable, porque allí ya no era sino media jornada..."
		HV4M	".. Después ya en los vuelcos y reformas que ha tenido la educación, entonces ya vinieron las jornadas. La doble jornada... entonces ya se quitó el sábado... exactamente, no me acuerdo en qué año fue, ah también recuerdo, que en primaria era un solo profesor, el estaba encargado de dictar todas las asignaturas, todas las materias".
		HV5M	"...la jornada al principio era en la mañana y en la tarde, pero luego se dejaba solo para una jornada".
		HV9M	"...En primaria trabajaba en jornada de la mañana de 7 a 12 y dictaba todas las materias".
		HV10M	"... En ese tiempo era doble jornada... yo escogía la jornada de la tarde porque en la mañana tenía que estar en casa pendiente del almuerzo, de los uniformes de mis hijos..."

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	CODIGO	EVIDENCIA/RELATO
N O R M A T I V I D A D D E L M E N	Decreto 1647 de 1967	HV5M	"...Ah yo recuerdo que si no íbamos a trabajar el Rector podía informar creo que al Ministerio y nos descontaban el día no trabajado... esto afectaba mucho, entonces lo mejor era cumplir".
		HV3RM	"...traigo a mi memoria, que el rector estaba obligado a reportar los maestros que no laboraban uno o varios días, y él ordenaba su respectivo descuento...claro está, siempre que no existiera justificación para la ausencia".
	Decreto 2400 de 1968	HV1C	" La norma decía que el profesor nombrado de tiempo completo debía permanecer en el establecimiento, tuviese o no tuviese clase... y para estar fuera del colegio durante la jornada un profesor tenía que pedir permiso al rector o en su defecto al coordinador".
		HV5M	"...estaba tajantemente prohibido participar en política...hacer discursos, es decir tomar partido".
		HV8M	"...en aquella época para ausentarse se pedía permiso ante el Rector, se podía autorizar hasta tres días remunerados de permiso".
	Decreto 1848 de 1969	HV1C	"El coordinador debía permanecer en el establecimiento y reemplazar si era el caso al Rector en lo relacionado a la administración del colegio... Cuando se ausentaba el rector, a mí me tocaba reemplazarlo y ponerme al frente del colegio".
		HV3RM	Tuve como experiencia ser rectora encargada...logicamente en esa época un rector tenía que desplazarse a conseguir sueldo oportuno para los profesores".
		HV6M	"... también me acuerdo que el prefecto de disciplina reemplazaba al rector cuando este no se encontraba".
	Decreto 1085 de 1971	HV1C	"...Después del año 70, por ahí se le rebajaron a seis años de secundaria"
		HV2M	"Había una norma, no sé cual, que indicaba las materias que se debían dar, era una especie de plan de estudios, y el rector debía hacerlas cumplir".
		HV7M	"...en el plan de estudios se indicaba la intensidad de cada asignatura y se daban 8 horas de enseñanza en los talleres, el sábado se hacía reunión de profesores, evaluábamos lo que se desarrollaba en la semana".
	Resolución 1168 de 1975	HV4M	".. Después ya en los vuelcos y reformas que ha tenido la educación, entonces ya vinieron las jornadas. La doble jornada...entonces ya se quitó el sábado...".
		HV8M	"...por aquella época y a raíz de la doble jornada, nos permitieron trabajar menos horas a la semana, me parece que eran dos horas menos..."
	Decreto 1191 de 1978	HV1C	"... en la tarde si no había actividad, muchos sacaban tiempo para la parte deportiva, porque los colegios tenían sus equipos representativos... y para la realización de esas actividades, se tenía en cuenta la distribución de los horarios"
		HV3RM	"En el colegio se tenía el cuidado de participar en los juegos, se apartaba el tiempo y esto nunca interfirió con el desarrollo de las clases".
		HV8M	"...había mucho espacio para la recreación y el deporte...los jóvenes demostraban sus actitudes deportivas"
	Resolución 10725 de 1979	HV1C	"...como debíamos permanecer todo el tiempo en el colegio...luego de paros y peticiones nos reconocieron unas horas por semana a los directivos"
		HV2M	"...bueno me cuadraban horario unas horas en la mañana y otras horas en la tarde porque no había otro decente que dictara las materias que yo dictaba".
		HV8M	"...con aquello de la doble jornada el rector asignaba horas de clase en la mañana y en la tarde".
	Decreto extraordinario 2277 de 1979	HV5M	"... el decreto, no recuerdo ya el número que fue muy importante porque permitió al maestro gozar de sus derechos".
		HV7M	"...el estatuto docente reguló condiciones en el plantel educativo"
		HV8M	"...luego de luchas, se creó el estatuto docente, que nos mejoró las condiciones de trabajo"

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	CODIGO	EVIDENCIA/RELATO
N O R M A T I V I D A D I N S T I T U C I O N A L	Autoridad y designación del rector	HV1C	"Se tenía un horario de clase común y corriente para el establecimiento"
		HV3RM	"...pero mi rector al ver tal vez mi entusiasmo o calidad me dice al año siguiente: Yo la necesito para secundaria y sus asignaturas son..."
		HV4M	"...en un comienzo cuando uno es trasladado a un colegio le toca como hacer de todo...yo me acuerdo que tuve que dictar hasta filosofía, ahí defendiendome como podía".
		HV8M	"Se laboraba dentro del ejercicio de la responsabilidad al mando del rector y del coordinador"
		HV10M	"Al principio de año nos distribuíamos los grupos y escogíamos en un año trabajar por la mañana, en otro por la tarde...la directora de la escuela nos apoyaba en estos cambios"
	Acuerdos internos	HV1C	"El profesor era una persona que debía estar pendiente de los adelantos de la industria...el desarrollo industrial del país lo exigía"
		HV2M	"... nosotros teníamos que estar todos los días frente a la comunidad 10 minutos antes en el patio esperando el toque de campana, se paraba uno frente a su curso y se iba a clase. Por la noche todos los días había estudio para los internos, luego la acostada y a las 5 de mañana la levantada"
		HV3RM	"Como habían las dos jornadas...dividíamos por así decirlo las materias más difíciles en la mañana, las más digamos, para los alumnos que se les facilitara en la tarde..."
		HV4M	"Cuando se faltaba por uno o dos días, que era lo permitido el reemplazo era responsabilidad del profesor, uno era responsable y no quería que los muchachos quedaran a la deriva, entonces uno buscaba un reemplazo".
		HV6M	"En esa época uno planeaba el tiempo, el desarrollo de las clases en forma empírica y aplicando los conocimientos que había adquirido en los cursos de capacitación".
		HV7M	"...uno se ceñía a enseñar, a educar muy bien a los pelados".

ANEXO C. Organización del tiempo laboral

ANEXO C. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
RUTINA FAMILIAR PERSONAL Y	LEVANTADA MUY TEMPRANO	HV1C	"Todos los días me levantaba antes de las 5 de la mañana, me bañaba, alistaba las cosas, luego debía revisar la levantada de los internos... después del desayuno nos íbamos para las
		HV2D	"La levantada era a las 5 de mañana, este horario era todos los días, incluyendo los domingos que había misa, a la que llevábamos los internos en formación... teníamos que estar ante la comunidad 10 minutos antes, esperando el toque de campana... luego se iba a clase."
		HV4D	"Me levantaba muy temprano, preparaba el desayuno y estaba muy puntual para iniciar la jornada".
		HV6M	"...por lo general había que madrugar... entonces lo de rutina aseo personal, desayunar y alistarme para ir al trabajo".
		HV7M	"Me levantaba muy temprano, me alistaba, tomaba el desayuno en el colegio, después a trabajar".
		HV8M	"Levantarme temprano, le ayudaba a mi esposa con el desayuno, mientras, ella alistaba los niños. Luego al colegio".
	COSAS DE LA CASA Y LA FAMILIA	HV3RM	"...Entre semana, como ya fue después media jornada me levantaba temprano para hacer de una vez el almuerzo para que mis hijas y esposo almorzaran ..."
		HV5M	"Me levantaba temprano, me alistaba, organizaba lo que tenía que llevar al colegio y cuando me quedaba tiempo le ayudaba a mi esposa en cosas de la casa"
		HV9M	"Me levantaba muy temprano, alistaba mis cosas, las de mis hijos y mi esposo, luego a cumplir la jornada"
		HV10M	"En la escuela había doble jornada... yo escogía la tarde porque en la mañana tenía que estar en casa pendiente del almuerzo, de los uniformes de mis hijos, de arreglar la casa"
L A D U R A N T E	"DICTABA LAS HORAS QUE ME CORRESPONDÍAN"	HV1C	"Se dictaba la intensidad horaria y en la hora que le correspondía atender, entonces dictaba las horas que me correspondían"
		HV2M	"Me tocaba manejar cuatro grupos de 8 a 12 y de 2 a 6. Una hora con cada curso, entonces tocaba dictar clase en cada grupo... atender los grupos que me asignaban"
		HV3RM	"Yo atendía mis clases, mi dirección de grupo, más el cargo de coordinación femenina"
		HV4M	"...Yo me acuerdo que tuve que dictar hasta filosofía, Psicología, Dibujo..."
		HV6M	"Yo dirigía el taller de electricidad y tenía que dictar 6 horas más de clase como horas extras".
		HV7M	"..Era todo un día de clase en el taller con los muchachos..."
		HV10M	"Trabajaba de una a seis de la tarde, dictaba todas las áreas"
	"HACÍAMOS REUNIONES"	HV1C	"Hacíamos reuniones con el rector, prefectos y coordinadores"
		HV2M	"...no había muchas reuniones... se hacía una reunión general para calificar conducta todos los meses"
	"SE ORGANIZABA ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS"	HV3RM	"Se presentaban los centros literarios, actividades complementarias"
		HV1C	"se sacaba tiempo para la parte deportiva.."
		HV10M	"participábamos en desfiles, celebración fiestas patrias, sin importar que fuera día festivo"
		HV4M	"uno cumplía horario, lo común y corriente, los centros literarios, las izadas de bandera, desfiles, etc... los paseos generalmente lo hacía uno con el grupo a fin de año..."
		HV8M	"Se laboraba mañana y tarde... era una jornada normal... había mucho espacio para la recreación y el deporte"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
L A D U R A N T E A	"ATENDER LOS PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS"	HV1C	"atender los problemas disciplinarios de los alumnos"
		HV3RM	"...mis labores consistían en escuchar a los alumnos cuando habían problemas y a los padres de familia"
		HV6M	"Uno hablaba con los padres de familia y con los estudiantes sobre los problemas y podía uno ejercer una labor de ayuda..."
	"ESTAR PENDIENTE DE LA DISCIPLINA"	HV1C	"Tenía que permanecer dándome cuenta si los talleres estaban funcionando, si había disciplina en los talleres"
		HV3RM	"...debía estar muy pendiente de la disciplina en los salones..."
	"HABÍA DESCANSO EN LA JORNADA"	HV1C	"De 12 a 2 de la tarde se salía, como yo me alojaba en el colegio, almorzaba, hacía la siesta, descansaba en el apartamento y estaba listo a las dos de la tarde"
		HV2M	"Había un descanso por la mañana y otro por la tarde"
		HV3RM	"había descanso en la mañana y en la tarde también"
		HV10M	"teníamos en cuenta los recreos..."
	"ELABORABA INFORMES"	HV1C	"Reemplazar al rector si era el caso, en lo relacionado a la administración del colegio"
		HV3RM	"reemplazar al rector cuando éste no se encontraba"...
		HV5M	"Rectoría y vicerrectoría exigían unos tiempos de entrega de trabajos, de informes, eso sí que era una cosa muy estricta"
		HV8M	"a los directores de grupo se nos daban 4 horas , con el fin de que el profesor elaborara los informes relacionados con el rendimiento de los estudiantes"
T R A B A J O D E S P U É S C A N S O	"AL TERMINAR LA JORNADA ...PREPARABA LAS CLASES"	HV1C	"Al terminar la jornada laboral, yo me dedicaba a preparar las clases que dictaba..."
		HV3RM	"El planeamiento se hacía el fin de semana, día sábado más que todo. Entonces, como uno tenía ya su hogar, en la mañana labores de hogar, mercado, etc, en la tarde hasta las horas de la noche, dejando al día, preparando las clases, el domingo para descansar"
		HV6M	"En la casa se preparaban las asignaturas para poder llegar capacitado y al día siguiente poder transmitir esos conocimientos a los estudiantes"
		HV7M	"Uno preparaba sus clases en la casa"
		HV10M	"Los sábados en la tarde preparaba todo lo de la semana..."
	"LA CALIFICACIÓN SE HACÍA EN CASA"	HV1C	"Había que calificar trabajos de investigación, tecnología..."
		HV3RM	"La calificación y otras tareas había que hacerlas en la casa..."
	"SACABA TIEMPO PARA HACER CURSOS DE CAPACITACIÓN"	HV6M	"...A uno le tocaba prepararse por sus propios medios...sacaba de mi tiempo libre para hacer cursos de capacitación, hasta en semana santa y vacaciones"
		HV5M	"...me preparaba con cursos que el Ministerio hacía junto con el SENA..."
		HV3RM	"Por aquella época uno tenía que desplazarse a Bogotá a hacer los cursos de capacitación..."
	"NOS DISTRAÍAMOS...HACIAMOS VIERNES CULTURAL"	HV1C	"El viernes...nos encontrábamos con los compañeros y jugábamos tejo, tomábamos unas cervecitas..."
		HV7M	"...cuando llegaba el viernes, hacíamos viernes cultural...paseos que no faltaban"
		HV2M	"Hacíamos un grupito de 5 profesores jóvenes...éramos la distracción del pueblo, participábamos de juegos, de fiestas, de tomatas, es decir, nosotros toda la vida hemos sido bebedores...y nos distraíamos"
	"VER DE LA CASA"	HV1C	"...cuando llegaba a la casa, que era el fin de semana echaba un vistazo a ver qué habían hecho mis hijos, y hacía arreglitos en la casa"
		HV3RM	"...cuando trabajaba la media jornada la otra la dedicaba a mis hijas, a mi hogar"
		HV10M	"Ese tiempo, era para ver de la casa"

ANEXO D. Influencia del tiempo laboral de los maestros en su calidad de vida

ANEXO D: INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN SU CALIDAD DE VIDA			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
N O A F E C T A B A	"NO NOS QUEJÁBAMOS POR EL TRABAJO EXTRA"	HV2M	"...Nos tocaba trabajar mañana, tarde y noche, inclusive los sábados y domingos y nosotros acostumbrados, quizá al trabajo, nunca nos quejábamos de estos horarios, todo lo contrario, nos aburríamos cuando no teníamos clase o no estábamos ocupados"
		HV3RM	"Era tanto mi enamoramiento de mi magisterio, que el tiempo no me importaba, yo no solté el grupo que dirigía, entonces seguí dirigiendo y como rectora encargada, como esposa y madre de familia, yo no me quejaba por eso...igual no me parecía pesado".
		HV9M	"Uno no se quejaba por el trabajo extra...lo hacía con cariño, lo hacía de verdad con vocación".
	"EL TIEMPO ALCANZABA DE SOBRA"	HV4M	"...Uno estaba bien programado y le alcanzaba el tiempo para desarrollar las actividades, luego, para mi vida familiar no afectaba para nada"
		HV7M	"...no sentía que me afectara, me alcanzaba el tiempo, porque la intensidad horaria era muy buena"
		HV8M	"...la jornada laboral era mañana y tarde...había mucho espacio para la recreación y el deporte, entonces el tiempo alcanzaba de sobra"
	ME SENTÍA FELÍZ CON MI TRABAJO	HV1C	"Yo me sentía a gusto con mi trabajo, en realidad que sí".
		HV6D	"Yo me siento realizado en mi desempeño como educador, porque pude superar muchas metas y eso me ayudó mucho para el desarrollo de mi vida. Creo que valió la pena tanto sacrificio"
		HV7D	"Uno se siente orgulloso y se siente satisfecho porque uno fue responsable con su educación, tanto moral como en la parte intelectual".
		HV8D	"Para mí, la docencia ha sido una de las experiencias más bonitas de mi vida, me permitió ser educador y enseñar"
E N L O F A M I L I A R	"SACRIFICAR EL TIEMPO DE LA FAMILIA"	HV1C	"El tiempo asignado para la jornada de trabajo no siempre era suficiente... generalmente no alcanzaba el tiempo para preparar la clase, revisar los trabajos, la administración del colegio y ver de la familia".
		HV3RM	"...triplificar el tiempo de trabajo, primero planeamiento, que era la número uno para mí, hogar el sábado, dejando ropa arreglada, uniformes, etc...como uno tenía ya su hogar, en la mañana labores de hogar, en la tarde hasta la noche dejando al día, el domingo se dejaba para descansar y estar con la familia".
		HV6M	"...el maestro tenía que sacrificar el tiempo con la familia había que tener mucha dedicación, mucha entrega para preparar... lo cual siempre le implicaba a uno un trabajo extra"
	"POCO TIEMPO PARA COMPARTIR"	HV1C	"Yo viajaba a ver a mi familia los fines de semana...el lunes debía retornar a mis actividades, era poco lo que podía compartir con ellos"
		HV2M	"La distancia entre mi sitio de trabajo y el lugar donde estaba mi familia solo me permitía ir cada mes o cada dos meses... era poco lo que podía compartir con mi familia"
		HV7M	"En el internado casi que transcurría mi vida, y como mi familia estaba lejos, pues era poco el tiempo que los veía"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
E N L O P E R S O N A L	"DEDICAR MÁS TIEMPO PARA MEJORAR SALARIO"	HV1C	"Había el caso de profesores que de las 8 horas que le correspondía dictar diarias, dictaba 16 horas y quizá más...porque las necesidades económicas lo exigían"
		HV5M	"Lo de los salarios si era muy deficiente, los gastos eran muchos y era poco lo que se ganaba para cubrirlos, por eso, tenía la oportunidad de dictar clases en otros colegios y así me ayudaba"
		HV10M	"Los maestros de la época luchamos mucho...nos tocó hacer cursos para ascender y mejorar nuestro salario, eso era difícil porque yo tenía que dejar a mis hijos y estaba sola, yo no tenía sábados ni domingos eso fue tremendo"
	TUVE LA SATISFACCIÓN DEL DEBER CUMPLIDO	HV1C	alumnos le dicen a uno hoy día "gracias a usted profesor somos lo que somos hoy, también gocé del aprecio y del respeto de mis compañeros en su mayoría, aunque hubo algunos que no estaban conformes porque les obligaba a que cumplieran con el deber, que atendieran a sus estudiantes, que no los dejaran solos."
		HV2D	Tengo la satisfacción de haber formado a gente consciente, amable, agradecida con el servicio que se les prestó. Eso es gratificante. Gocé de todas las garantías de un maestro, fui la tercera autoridad, después del alcalde y del cura. Me respetaron muchísimo, me quisieron muchísimo"
			veo con satisfacción que la labor se cumplió, se formaron alumnos con disciplina, con rigor y hoy son gente muy importante y respetada.
		HV4D	Muy satisfecha sí. Esa tal vez fue mi misión.
		HV5D	En todas partes soy reconocido, soy saludado, soy apreciado, entonces gracias a Dios creo que cumplí.
		HV6D	Mi vida laboral fue muy rica, porque yo estaba joven, yo me vinculé a la edad de 20 años. Muchas fueron las satisfacciones, uno pudo desarrollarse como maestro en la parte práctica de su asignatura, lograr progresos y algunos descubrimientos, adelantos técnicos y pedagógicos en la materia que dictaba.
		HV7D	Los primeros años de mi experiencia laboral fueron muy bonitos. Los alumnos respetaban mucho, muy obedientes, muy disciplinados en sus cosas, en sus quehaceres
		HV9D	Es muy gratificante para la labor de uno el que lo recuerden con cariño

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
E N L O P R O F E S I O N A L	"LIMITACIONES PARA CAPACITARNOS"	HV1C	"Los cursos de capacitación se organizaban en las vacaciones tanto en las intermedias como en las finales...entonces por ese tiempo no quedaba tiempo para vacaciones"
		HV3RM	"Por aquella época uno tenía que desplazarse a Bogotá a hacer los cursos de actualización"
		HV5M	"...era difícil pensar en estudiar más, porque las universidades estaban en la capital y eran muy costosas, entonces, tenía que dejar el trabajo, la familia para hacer cursos o talleres en las vacaciones"
		HV6M	"Había limitaciones para el maestro, no pudimos capacitarnos en institutos de formación para maestros con lujo de detalles, con avances técnicos y tecnológicos de cada especialidad".
		HV7M	"Lamento que no hubo forma para prepararnos los maestros. Tocaba era estudiar por su propia cuenta y hacer los cursos pagando de su propio bolsillo. Los cursos se ofrecían en la capital".
		HV10M	"A nosotros nos tocó capacitarnos por nuestra propia cuenta y no había ayuda del gobierno"
	HABÍA EXCELENTES CONDICIONES DE TRABAJO	HV1C	llevaba una vida agradable, no vivía amargado, antes me daba el gusto de tomarles el pelo a los compañeros amargados
		HV2D	La gente de Ocaña muy egoísta, no querían aceptar profesores de otra región. Me casé en Ocaña entonces ya me aceptaron como ocañero. Y ya me hice una vida agradable.
		HV3RM	"Tuvimos garantías, un trabajo estable sin tanta tortura psicológica de concursos"
		HV4M	"Casi nunca me enfermaba para uno decir fallar al colegio...fui muy saludable gracias a Dios, eso porque había buenas condiciones de trabajo".
		HV7M	"Las condiciones laborales eran muy bonitas...el gobierno daba todos los materiales, daba hasta para hacer buenos paseos a los maestros."
		HV8D	Había mucho calor humano, mucha aceptación, eso es un compromiso para dar lo mejor de sí mismo. Padres de familia, estudiantes muy respetuosos. Los compañeros muy colaboradores.
		HV9D	Las condiciones de trabajo fueron excelentes, se sentía el calor de familia, se compartía muy bonito, se estimulaba se apoyaba al compañero

ANEXO E. Influencia del tiempo laboral de los maestros en la calidad de la educación

ANEXO E: INFLUENCIA DEL TIEMPO LABORAL DE LOS MAESTROS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
I N F L U E N C I A P O S I T I V A M E N T E	EL INTERÉS DE ALUMNOS ME OBLIGABA A PREPARARME MUY BIEN	HV2M	"Como los alumnos se preparaban muchísimo, me obligaban a prepararme muy bien a no confundirlos"
		HV3RM	"Los alumnos venían con ese entusiasmo de aprendizaje y los maestros igual, nos preparábamos, estábamos enamorados de nuestro quehacer"
		HV6M	"Los alumnos eran muy participativos, muy interesados en superarse, en adquirir nuevos conocimientos. Todo dependía de las guías que el maestro proyectara sobre el grupo de estudiantes"
		HV7M	"La calidad de la educación en esa época era muy buena...uno exigía y los alumnos eran disciplinados, se interesaban por su aprendizaje, uno tenía que comprobar si sabían"
		HV8M	"Los alumnos eran muy inquietos intelectualmente, pedían más, exigían más. Por ello, debía organizar mi tiempo de la mejor manera, prepararme muy bien"
	LOS ESTUDIANTES SALÍAN BIEN PREPARADOS	HV1C	"Antes se tenía un año más para el técnico. Por eso los estudiantes técnicos daban muy buenos resultados en la Universidad industrial y a donde fueran a trabajar"
		HV2M	"Por la forma en que yo dictaba las clases, los estudiantes salían muy bien preparados, eran muy apetecidos en Ecopetrol, entraban a la UIS los que podían y les iba muy bien. Los alumnos hacían quedar muy bien a los profesores y al colegio"
		HV4M	"Al principio el bachillerato era solo de cuatro años, pero la preparación era muy buena, era profunda, los estudiantes salían bien preparados"
		HV7M	"La preparación dada al estudiante hacía que este saliera como un profesional en el área técnica que escogía, uno se interesaba porque el muchacho saliera bien preparado para su vida laboral, entonces uno miraba que necesidades más importantes tenía que usar para que el muchacho aprendiera y cuando saliera a trabajar se defendiera"
	HABÍA RESPETO, RESPONSABILIDAD Y CUMPLIMIENTO	HV1C	"Yo siempre procuré antes de la clase hacer unos cinco minutos de relación al buen comportamiento, al respeto con superiores y rendimiento en la clase. Es decir, ser gente que se diga son de buena condición y no vándalos"
		HV2M	"El organizar mi trabajo y tal vez mi estilo de enseñanza hizo que el estudiante me cogiera confianza, respeto y fueran responsables y obedientes"
		HV3RM	"Programaba mis clases de tal forma que lo más importante fuera el respeto con que se atendía una clase, el silencio para que permitieran aprender"
		HV4M	"La educación de esa época fue buena, la urbanidad fue el fundamento y la base para que a nosotros nos educaran bien y nosotros poder educar también, la urbanidad enseñaba el respeto, la responsabilidad, cumplir con las cosas, es decir, enseñaba demasiado"
		HV8M	"Cuando se hacían las cosas con responsabilidad, con ética se inspiraba respeto, había autoridad".
		HV10M	"En la época había mucho respeto, responsabilidad, cumplimiento de obligaciones"
	MÁS ESPACIO, MÁS TIEMPO PARA LA EDUCACIÓN	HV7M	"Los horarios eran muy acertados para la enseñanza técnica, porque como eran extensivos...entonces había más espacio, más tiempo para la educación, el muchacho aprendía más"
		HV8	"Se trabajaba con grupos pequeños, eso permitía interactuar mejor, disponer de más tiempo y ofrecer una mejor educación"
		HV9M	"Los estudiantes eran pocos, entonces tenía una oportunidad de conocer mejor a los estudiantes"
	APROVECHAR LO QUE SE TENÍA	HV2M	"Por aquellos años no había ninguna clase de tecnología, nada de calculadoras, mucho menos computadores, lo que usábamos era tablas de multiplicar de logaritmos y hacíamos los cálculos, todo daba exacto, no se admitían los casi"
		HV10M	"Para planear las clases uno buscaba una cosa y otra, usaba el tablero, la tiza, los niños copiaban en sus cuadernos, no había tecnología entonces tocaba aprovechar lo que se tenía, eso me enseñó a ser recursiva"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	EVIDENCIA/RELATO
N O I N F L U Í A	NO TENÍA EN CUENTA EL TIEMPO	HV9M	"Yo nunca tenía en cuenta el horario asignado, lo trabajaba a mi acomodo, realizaba las actividades y ya"
		HV10M	"El tiempo nunca lo tuve en cuenta, trabajaba hasta que los alumnos aprendieran bien...pero se veían los resultados, lo que se hacía se veía"
	RESPONSABILIDAD Y AUTONOMÍA	HV2M	"Todo mi trabajo lo hice bajo una responsabilidad, un cumplimiento estricto, nada de dictar clases mentirosas... me hice el propósito de no llegar a un salón sin preparar la clase"
		HV3RM	"Cuando tenía que hacer algo, siempre procuré hacerlo a tiempo, sin dejar pasar las cosas, con esfuerzo. La responsabilidad fue para mí el eje central y la vocación lo que se haga bien hecho"
		HV4M	"Mi formación como maestra me llevó a ser muy responsable en mis cosas, exigente cuando había que exigir y muy franca con padres de familia"
M E A F E C T A B A	POCO TIEMPO PARA PREPARARME	HV1C	"Tenía que prepararme muy bien, actualizarme con los folletos que publicaba la industria, relacionar los temas con la actualidad del momento porque no podía ir a improvisar, y eso quitaba mucho tiempo"
		HV2M	"yo no llegaba a un salón sin preparar, esto demandaba mucho tiempo, mucha dedicación"
	NO TENÍA LA METODOLOGÍA PARA IMPARTIR CONOCIMIENTOS	HV2M	"... Yo no tengo ninguna experiencia, que tengo conocimientos quizá un poquito de matemáticas, las que aprendí en la UIS, pero yo metodología no tengo"
		HV3RM	"Los alumnos en esa época eran muy grandes y mayores, y me pusieron cascaritas, pero yo supe sortear muy bien la situación y nunca más me lo volvieron a hacer"
		HV4M	"En medio de las dificultades y de las fallas, creo que hice las cosas bien...me tocó defenderme como podía"
		HV5M	"... al inicio de mi carrera yo no sabía cómo dictar una clase, tenía los conocimientos dados desde la Escuela Industrial, pero no tenía metodología"
		HV6M	"Me faltaba más preparación pedagógica es decir no tenía os conocimientos avanzados como para mejorar en esos campos de la parte cognitiva de los alumnos"

ANEXO F. Archivo fotográfico



Foto 1: Cuerpo docente y alumnos Escuela Industrial San Gil. 1958. Del álbum de la familia Soler Mantilla.



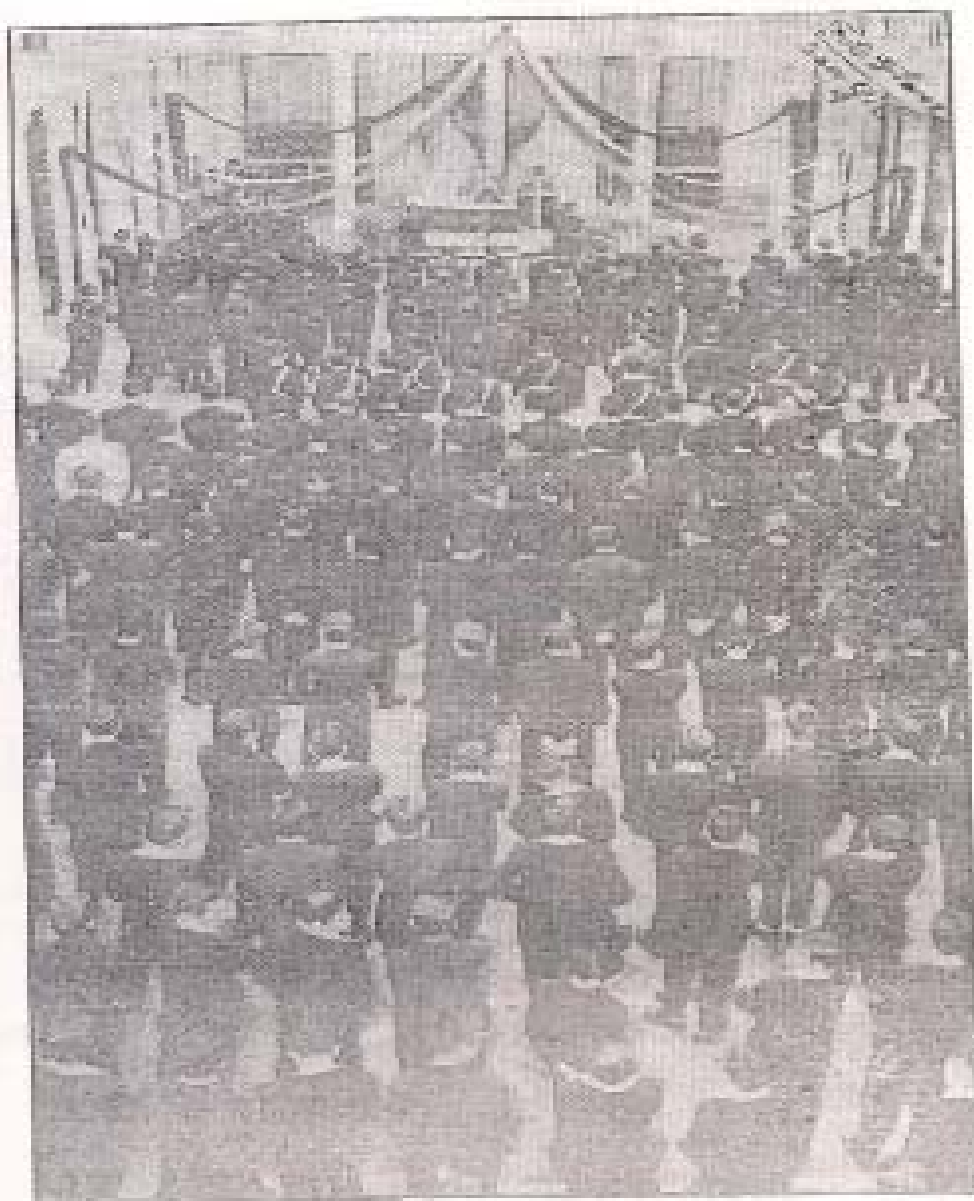
Foto 2: Cuerpo docente de la Escuela Industrial San Gil. 1958. Del álbum de la familia Soler Mantilla.



Foto 4: A la izquierda Carlos Julio Soler. Escuela Industrial San Gil. 1958



Foto 5: A la izquierda Carlos Julio Soler. Escuela Industrial San Gil. 1958



MISA DE REQUIEM

Los alumnos están devotamente por el alma de HERNANDO GOMEZ CALVETE, alumno de la Escuela Industrial de San Gil. La ceremonia fue expresión de dolor y recordación.

Foto 6: Momentos de angustia y dolor en el corazón de los estudiantes de la Escuela Industrial. San Gil. 1959.

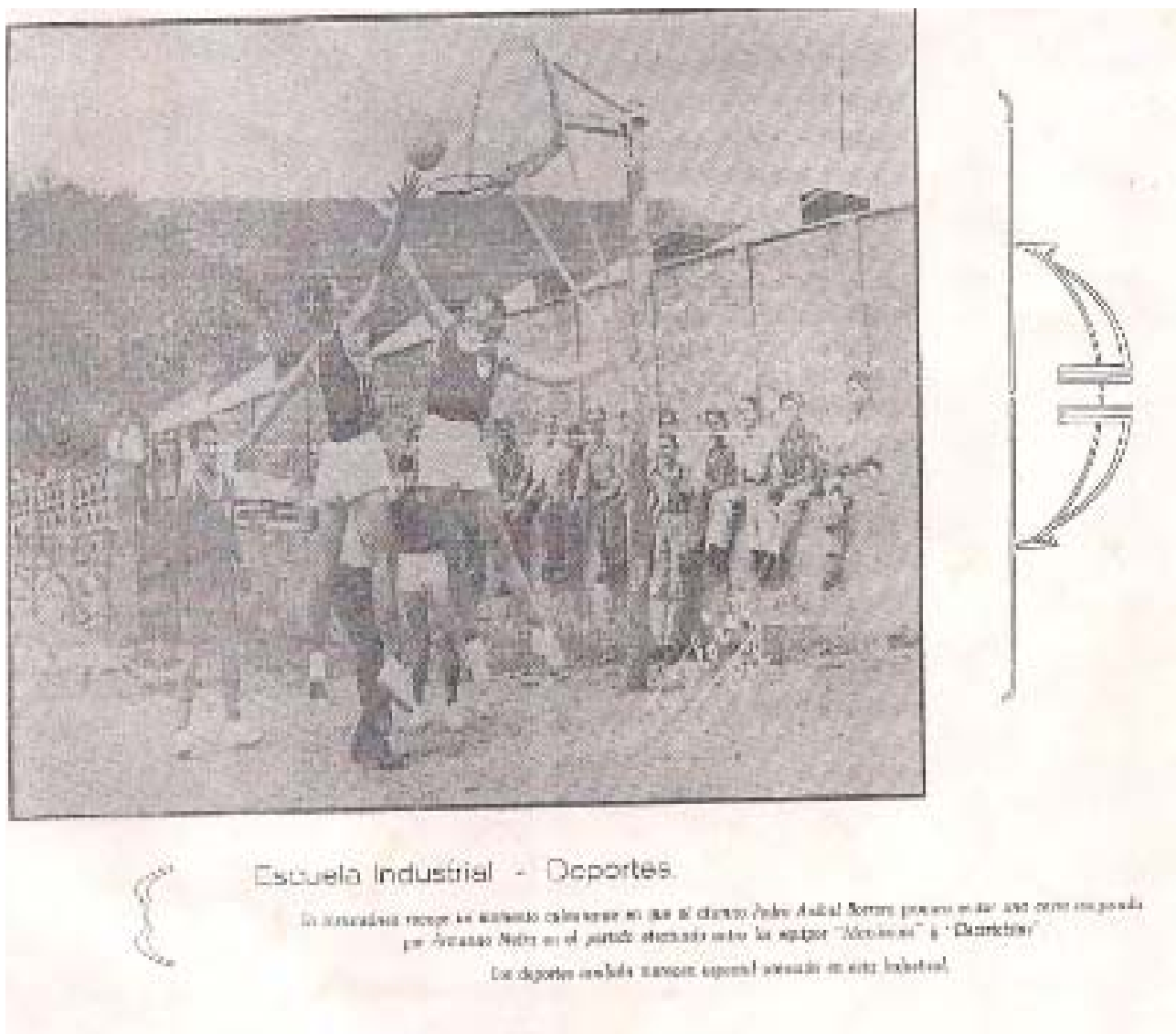


Foto 7: Instantes del partido efectuado entre los equipos “mecánicos” y “electricistas”. Escuela Industrial San Gil. 1961.



Foto 8: Dotación por parte del Gobierno de maquinaria y herramientas modernas para los talleres de la Escuela industrial. San Gil. 1961.

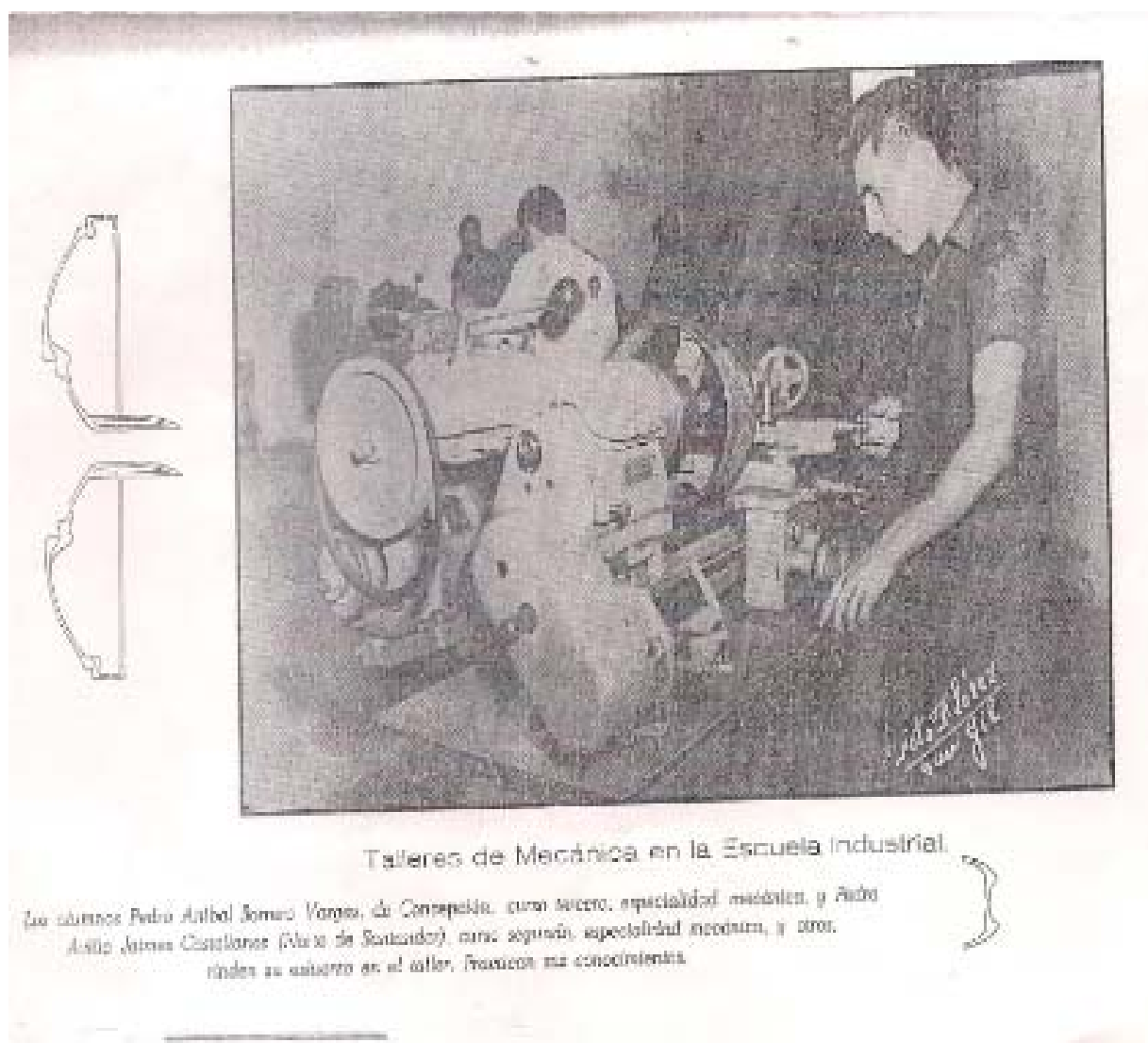


Foto 9: Prácticas de conocimientos de los alumnos en el taller de mecánica. Escuela Industrial San Gil. 1961.



Foto 10: Ceremonia de graduación. Colegio San José de Guanentá. El profesor José Ananías Almonacid con Henry Durán, hoy maestro de dibujo. San Gil. 1965



Foto 11: Profesora Escuela Normal de Señoritas. San Gil. 1970



Foto 12: Juegos interclases. Alumnas Escuela Normal de Señoritas. 1972.



Fotografía 13: Profesores a orillas del río Fonce San Gil. Del álbum familia Soler Mancilla. 1959.



Foto 13: Instante de la graduación de kínder. Escuela Anexa a la Normal. 1975



Foto 14: Celebración cumpleaños alumna grado kínder. 1975



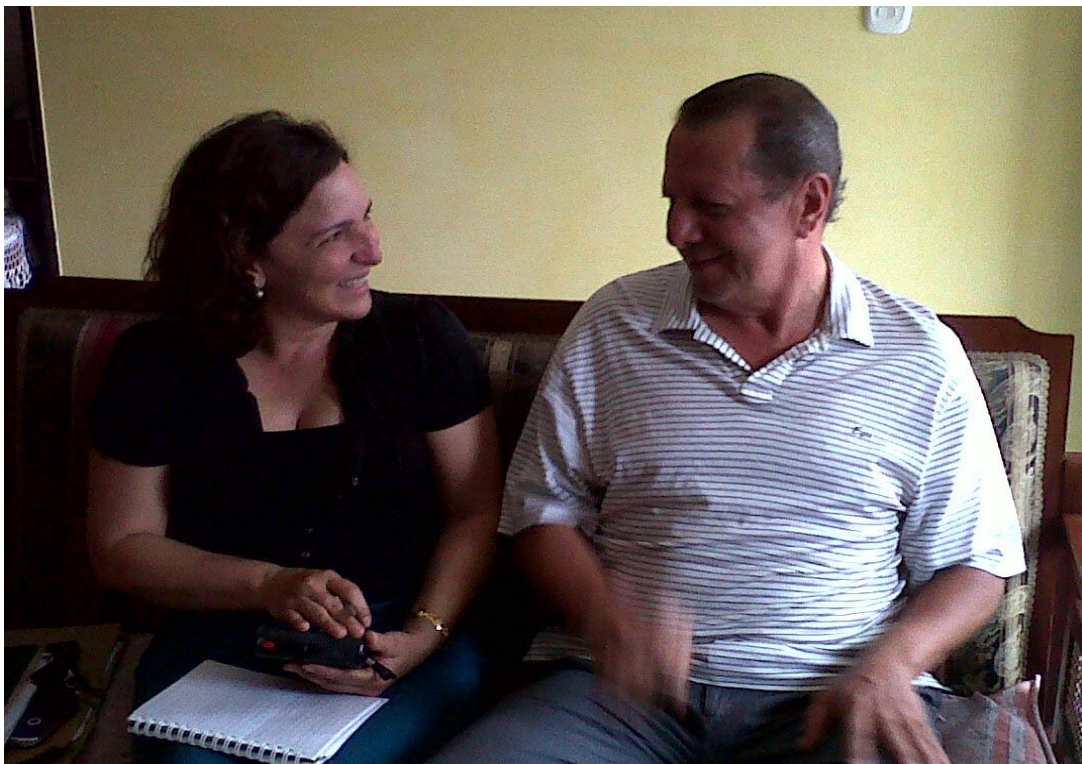
Foto 15: Profesores Instituto Técnico Industrial Aquileo Parra Barichara. De izquierda a derecha: Saúl Correa, Ananías Almonacid, Luis Felipe Jiménez. 1979



Foto 16: De izquierda a derecha profesores Manuel Holguín, Carlos Julio Niño Lagos, Carlos Soler. Colegio San José de Guanentá. Condecoración a los profesores. 1990



Fotos 17 y 18: Instantes entrevista a la profesora Cecilia Peña. San Gil. 2013



Fotos 19 y 20: Instantes entrevista profesor Álvaro Moreno. San Gil 2013.

ANEXO G. Certificaciones



LOS SUSCRITOS RECTOR Y SECRETARIO DE LA ESCUELA INDUSTRIAL DE SAN GIL Sder., ESTABLECIMIENTO OFICIAL DEPENDIENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL,

C E R T I F I C A N:

Que el señor JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO, identificado con C. de C. # 2165727, expedida en San Gil, ha

desempeñado en este Plantel, los cargos de PROFESOR-DIBUJANTE desde el día primero (1º) de febrero de mil novecientos cincuenta y cuatro (1.954) al treinta y uno (31) de enero de mil novecientos cincuenta y seis (1.956), el de COORDINADOR DIBUJANTE, desde el primero (1º) de febrero de mil novecientos cincuenta y seis (1.956) al treinta y uno (31) de enero de mil novecientos cincuenta y ocho (1.958), y el de DIBUJANTE II, desde el día primero de febrero de mil novecientos sesenta y uno (1.961) hasta la fecha, según resoluciones N° 00154 del 18 de febrero de 1.954, N° 145 del 8 de febrero de 1.956 y N° 0382 del 21 de febrero de 1.961, respectivamente, emanadas del Ministerio de Educación Nacional.

TOTAL TIEMPO DE SERVICIO: NUEVE AÑOS (9) DIEZ (10) MESES.-

Que el señor ALMONACID PULIDO, ha dictado en los cursos de Enseñanza Técnica Secundaria, durante el período de servicio, las clases que a continuación se expresan:

AÑO DE 1.954

CURSO	ASIGNATURAS	INTENSIDAD.
Curso Primero.	Caligrafía.	1 hora semanal.
Curso Primero.	Geometría plana.	2 horas semanales.
Curso Primero	Tecnología	2 horas semanales.
Curso Primero	Urbanidad	1 hora semanal.
Curso Segundo	Dibujo especializado	2 horas semanales.
Curso Segundo	Geometría del espacio	2 horas semanales.
Curso Segundo	Cívica.	1 hora semanal.

AÑO DE 1.955

Curso Primero	Dibujo Geométrico	3 horas semanales.
Curso Primero	Caligrafía	2 horas semanales.
Curso Primero	Iniciación a las ciencias	1 hora semanal.

Curso Primero.	Urbanidad.	1 hora semanal.
Curso Segundo.	Geometría Plana.	2 horas semanales.
Curso Segundo	Dibujo Técnico	2 horas semanales.
Curso Segundo.	Caligrafía.	1 hora semanal.
Curso Tercero.	Dibujo Especializado.	1 hora semanal.
AÑO DE 1.956.		
Año Primero.	Dibujo y Caligrafía.	3 horas semanales.
Curso Primero	Geometría Plana.	2 horas semanales.
Curso Primero	Urbanidad.	1 hora semanal.
Curso Segundo	Dibujo Especializado	2 horas semanales.
Curso Segundo	Geometría del Espacio	2 horas semanales.
Curso Tercero	Dibujo especializado	3 horas semanales.
Curso Cuarto.	Algebra.	3 horas semanales.
Curso Cuarto	Dibujo especializado	3 horas semanales.
AÑO DE 1.957		
Curso Primero	Dibujo y Caligrafía.	3 horas semanales.
Curso Primero	Geometría Plana.	2 horas semanales.
Curso Primero	Urbanidad	1 hora semanal.
Curso Segundo	Dibujo especializado	2 horas semanales.
Curso Segundo	Geometría del espacio	2 horas semanales.
Curso Tercero.	Dibujo especializado	3 horas semanales.
Curso Cuarto	Algebra.	3 horas semanales.
AÑO DE 1.961		
Curso Primero	Ciencias Naturales.	2 horas semanales.
Curso Primero	Dibujo Tec. y Caligrafía	3 horas semanales.
Curso Segundo	Dibujo Técnico	3 horas semanales.
Curso Segundo	Geometría plana.	3 horas semanales.
Curso Tercero	Dibujo Técnico	3 horas semanales.
AÑO DE 1.962.		
Curso Primero	Dibujo y Caligrafía.	3 horas semanales.
Curso Segundo.	Dibujo Técnico	3 horas semanales.
Curso Primero	Urbanidad	2 horas semanales.
Curso Tercero	Dibujo Técnico	3 horas semanales.

L 06545276



CONTINUACION DEL CERTIFICADO DEL SEÑOR JOSE ANANIAS
ALMONACID PULIDO.-

XX
XX
XX
XX

Curso Tercero.	Geometría Plana.	2 horas semanales.
AÑO DE 1.963		
Curso Primero	Dibujo y Caligrafía.	3 horas semanales.
Curso Segundo	Dibujo Técnico	3 horas semanales.
Curso Segundo	Tecnología.	2 horas semanales.
Curso Tercero	Geometría Plana	2 horas semanales.
Curso Tercero.	Dibujo Técnico	3 horas semanales.
Curso Cuarto	Geometría y Trigonometría	2 horas semanales.
En todos los cursos. Prácticas de Taller.		24 horas semanales.
AÑO DE 1.964.		
Curso Segundo	Tecnología.	2 horas semanales.
Curso Tercero	Dibujo Técnico	3 horas semanales.
Curso Tercero	Tecnología.	2 horas semanales.
Curso Cuarto	Geometría y Trigonometría	2 horas semanales.
Curso Tercero	Geometría Plana	2 horas semanales.
En todos los cursos. Prácticas de Taller.		28 horas semanales.
AÑO DE 1.965.		
Curso Segundo	Tecnología.	2 horas semanales.
Curso Tercero	Dibujo Técnico	3 horas semanales.
Curso Tercero	Tecnología.	2 horas semanales.
Curso Cuarto	Geometría y Trigonometría	2 horas semanales.
Curso Cuarto	Tecnología.	2 horas semanales.
Curso Quinto	Tecnología.	2 horas semanales.
En todos los cursos. Prácticas de taller.		26 horas semanales.
Que el mencionado Profesor fué visitado por los Inspectores de enseñanza		
Media y Superior del Departamento, Srs. Isaías Barajas Vega, Itul Mejía		
Hernández y Luis María Becerra Luque, durante los días 6 y 7 de junio de		

1.962, que en su parte pertinente se encuentra lo siguiente:" Curso Visitado Tercero. Asignaturas GEOMETRIA. Profesor ANANIAS ALMONACID PULIDO. Número de alumnos del grupo: 15. Texto: Antiguo Curso Superior de Bruño. Número de Clases dictadas: 32.- Número de clases que ha dictado 32.- 1º.-) Desarrollo de la tarea que consistía en la demostración de esto: Teorema. Cuando dos triángulos son semejantes, sus alturas son proporcionales a los otros dos lados. Pasó a un alumno al tablero que con dificultad y mucha ayuda del profesor hizo la demostración.

2º.-) Desarrollaron un problema de aplicación al teorema demostrado. Un alumno lo desarrolló bastante bien.

3º.- Un problema de aplicación a triángulos semejantes. Como su desarrollo es bastante complicado se empleó el resto de la hora en la solución, por lo que el profesor no alcanzó a enseñar nada nuevo.

El profesor Almonacid es técnico mecánica y además hizo estudios en una Normal Industrial, domina la materia y los muchachos lo que les ha enseñado los asimilan perfectamente. Hay orden en la clase. Como algunos conceptos en Matemáticas han cambiado, le pido al Profesor Almonacid desarrollar su enseñanza de acuerdo con lo más moderno.

Que el mencionado Profesor ha observado una Conducta ejemplar, tanto dentro como fuera del Plantel, distinguiéndose por su espíritu de colaboración, alto sentido de responsabilidad y de cuyos servicios se ha beneficiado notablemente el Establecimiento. Que el profesor ALMANACID PULIDO, ha dictado sus asignaturas en las cuales ha demostrado siempre su eficiente y esmerada preparación y gran competencia profesional en todo sentido.

Expedido en San Gil, a los treinta días del mes de noviembre de mil novecientos sesenta y cinco (1.965).

EL DIRECTOR,

ANTONIO ARTAS VIVAS
C. C. # 2330546 del Líbano.

EL SECRETARIO,

MANUEL ANTONIO HOLGUIN M.
CC. # 467591 de Zipaquirá.







Ministerio de Educación Nacional

Bogotá, D. E.

LA SUSCRITA JEFE DE LA SECCION DE ESCALAFON NAL.

C E R T I F I C A :

Que .JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO .C.C. 2'165.727 de San Gil.....
con especialidad enMECANICA.....
.....se halla clasificad en laCUARTA (4a).....
Categoría.....ESPECIAL..... del Escalafón Nacional de Enseñanza
.....SECUNDARIA..... de acuerdo con la Resolución No.
.....245.....de lode Mayo..... de 1.975
por elDEPARTAMENTO DEL NORTE DE SANTANDER.....
Se expide en Bogotá D.E. a losDiez (10).....
dias del mes deJulio..... de 1.975

ISABEL PINILLA DE BARAJAS
JEFE SECCION ESCALAFON NACIONAL



ANEXO H. Constancias

6/

EL SUSCRITO DIRECTOR DE LA DIVISION DE EDUCACION INDUSTRIAL Y
COMERCIAL,

HACE CONSTAR:

Que el Sr. Ananías Almonacid trabajó como Dibujante-Pro-
fesor y Coordinador de Talleres en planteles dependientes de -
este Despacho, entre el 1º de Febrero de 1.954 y el 30 de Mar-
zo de 1.959.-

Que en el desempeño de estos cargos cumplió con sus debe-
res y observó buena conducta.- Su retiro fue voluntario.-


Eduardo Martínez Espinda.-
EDUARDO MARTINEZ ESPINDA.-

Dado en Bogotá, a los 10 días del mes
de Septiembre de 1.959.-

ANEXO I. Actas y diligencias de posesión

DILIGENCIA DE POSESION

DEL SEÑOR JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO

COMO PROFESOR EXTERNO DE DIBUJO ESPECIALIZADO DE LA ESCUELA INDUSTRIAL DE SAN GIL.

En San Gil, a dieciocho de Mayo de mil novecientos sesenta y seis, se presentó en el Despacho de la ALCALDIA MAYOR el señor JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO con el fin de tomar posesión del cargo de PROFESOR EXTERNO DE DIBUJO ESPECIALIZADO DE LA ESCUELA INDUSTRIAL DE SAN GIL

para que fue nombrado por Resolución Número 1014 de fecha 9 de Mayo de mil novecientos sesenta y seis, emanado de Jefatura División Personal Mineducación, y comunicado a esta

Oficina por medio del Marconigrama Número 32417. En tal virtud el señor Alcalde Mayor, por ante su Secretario, procedió a recibirle la promesa formal del juramento de conformidad con el artículo 251 del Código de Régimen Político y Municipal, bajo cuya gravedad, prometió cumplir bien y fielmente con los deberes que el cargo le imponen y de acuerdo con su leal saber y entender. Para los efectos legales el posesionado presentó los siguientes documentos: Cédula de Ciudadanía o Tarjeta de Identidad No. 2165727

expedida en San Gil; Libreta Militar de 2a. clase No. 089952;

de Bogotá Certificado de Policía No. 25-62-56 expedido en Bogotá con fecha de de mil nove-

cientos sesenta y seis; Certificado de Paz y Salvo Nacional No. de expedido por de

de Hacienda Nacional de Presentó Certificado Médico expedido por el Dr. Lucas

Márquez Forero lleva adherida y anulada una estampilla de timbre nacional de \$2-00

Esta posesión es retroactiva al primero de abril del año en curso.

Para constancia se extiende y firma esta diligencia, a la que se adhieren y anulan estampillas de Timbre Nacional por valor de \$5.22 por ser su nombramiento en

PROPIEDAD y entrar a devengar una asignación mensual de \$ 256-00

El Alcalde Mayor,

ALFONSO ARDILA BARRAGAN

El Posesionado,

JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO

El Secretario,

CARLOS J. ZARATE

NOTA: — Al respaldo irán adheridas y anuladas las estampillas.

Edit. Selecta San Gil



ALCALDIA MUNICIPAL



BARICHARA (S.)

COPIA

" ACTA DE POSESION DEL SEÑOR ANANIAS ALMONACID, COMO -
COORDINADOR DIBUJANTE DE LA ESCUELA MEDIA DE ARTES Y O-
FICIOS DE ESTA CIUDAD.-

En Barichara a diecisiete de marzo de mil novecientos -
cincuenta y ocho, se presentó en el Despacho de la Alcal-
día el señor Ananías Almonacid con el fin de tomar posesión del -
cargo de Coordinador Dibujante de la Escuela Media de Artes y Ofi-
cios de la localidad, para que fue nombrado por medio de la Reso-
lución N°. 0325 de fecha cuatro de marzo, ordenando posesión por -
el telegrama N°. 19900 emanado del Ministerio de Educación. Esta -
surte efecto con retroactividad al primero de febrero del corrien-
te año. En tal virtud el señor Alcalde por ante su secretario, lo
impuso del contenido del Art. 251 del C. de R. P. y Mpal. por cuya
gravedad prometió cumplir bien y fielmente con los deberes de su -
cargo.- El posesionado presentó los documentos de rigor en el ór-
den siguiente: C. de ciudadanía N°. 2.165.727 expedida en San Gil.
Libreta de servicio Militar N°. 44971-9 de Medellín. Certificado de
Policía N°. 256256 expedido en Bogotá. Paz y Salvo N°. 83272 expe-
dido por la Recaudación de Hacienda Nacional de San Gil. Certifica-
do Médico expedido por el Dr. Lucas Márquez en el que consta que -
el posesionado no padece de enfermedades infecto-contagiosas que -
le impidan vivir en comunidad, el cual se agrega á esta diligencia
con una estampilla de Un Peso (\$1-00) y el Paz y Salvo anotado. -
A la presente diligencia de posesión se le adhieren y anulan estan-
pillas de Timbre Nacional por valor de SEIS PESOS NOVENTA CTVS. -
por ser su nombramiento en propiedad y devengar un sueldo mensual
de TRESCIENTOS CUARENTA Y CINCO PESOS (\$345-00). Para constancia
se firma por los que en ella intervinieron como aparece. El Alcal-
de (FDO) Alfredo Pradilla P.- El posesionado (FDO) Ananías Almona-
cid.- El secretario, (FDO) Josué Bernal Pinto."

Es fiel copia tomada de su original que se expide en el Despacho
de la Alcaldía a solicitud verbal del interesado, a trece de dici-
embre de mil novecientos cincuenta y ocho.

El Secretario, Ad-hoc,

ALCALDIA MUNICIPAL
DE BARICHARA
SECRETARIA
Elisa Bohórquez J.
Crl. Mr.

V°. B°. El Alcalde Encargado,

ALCALDIA MUNICIPAL
DE BARICHARA
Camilo E. Graiz D.

POSESION DEL SEÑOR ANANIAS ALMONACID DEL CARGO DE COORDINADOR
DIBUJANTE DE LA ESCUELA MEDIA DE ARTES Y OFICIOS DE ESTA CIUDAD.
EN PROPIEDAD.-

En San Gil, a trece de febrero de mil novecientos cincuenta y seis se presentó en el Despacho de la Alcaldía Mayor de esta ciudad el señor ANANIAS ALMONACID, con el fin de tomar posesión del cargo de Coordinador Dibujante de la Escuela Media de Artes y Oficios de esta ciudad, para el cual fué bombrado por resolución # 145 de fecha 8 de los corrientes, en propiedad, y comunicado a esta oficina por el telegrama # 4697 de fecha febrero 10/56 emanado de Mineducación. En tal virtud, el señor Alcalde por ante el suscrito Secretario le recibió la promesa legal del juramento bajo cuya gravedad prometió cumplir, bien, fiel y honradamente con los deberes que el cargo le impone según su leal saber y entender, quedando en esta forma debidamente posesionado. Acto seguido y para los efectos de ley el posesionado exhibió los documentos de rigor : Cédula de ciudadanía # 21165727 de San Gil; Libreta Militar # 449719 de Medellín; Certificado de paz y salvo No. 97192 expedido por la Recaudación de Hacienda Nacional de esta ciudad de fecha de hoy; Certificado de Identidad Personal No. 256256 de Bogotá; Certificado médico expedido por el Dr. Rito A. Puentes Gómez en el cual certifica que el señor Ananías Almonacid se encuentra en buenas condiciones de salud para desempeñar su cargo, este certificado lleva adherida y anuladas una estampilla de timbre nacional por valor de un peso (\$ 1.00) con fecha de hoy y comprobante de vacunación No. 132.- Para constancia se extiende y firma la presente diligencia de posesión a la cual se le adhieren y anulan estampillas de timbre nacional por valor de seis pesos (\$ 6.00) por ser el nombramiento en propiedad y entrar a devengar un sueldo de trescientos pesos -- (\$ 300.00) mensuales.- Se deja constancia que el posesionado desempeñó el mismo cargo durante el año pasado sin interrupción en esta ciudad. Esta posesión tiene efectividad al primero de febrero del presente año.- El Alcalde Militar, (fdo.) Armando Victoria Gil.- - El Secretario, (fdo.) Ananías Almonacid.- El Secretario, (fdo.) --

Antonio Monroy Ardila.".-

Es fiel copia tomada de su original en San Gil, a
quince de junio de mil novecientos cincuenta y nueve.

El Secretario,



[Signature]
DANIEL FORERO D.

COPIA DE POSESION DEL SEÑOR ANANIAS ALMONACID PARA EL CARGO DE PROFESOR DIBUJANTE EN LA ESCUELA MEDIA DE ARTES Y OFICIOS DE ESTA CIUDAD/- EN PROPIEDAD.-

"En San Gil, a veintiseis de abril de mil novecientos cincuenta y cuatro, se presentó en el Despacho de la Alcaldía Mayor de esta ciudad - el señor Ananías Almonacid con el fin de tomar posesión del cargo de Profesor Dibujante en la Escuela Media de Artes y Oficios de esta ciudad para el cual fué nombrado por Resolución #850 de abril 9/54. emanado de Mineducación y comunicado a esta Oficina por el telegrama --- #13/18075 de fecha 23 de abril del corriente año con retroactividad - al primero de febrero del corriente año. En tal virtud el señor Alcalde por ante el suscrito Secretario le recibió la promesa legal del juramento bajo cuya gravedad prometió cumplir bien, fiel y honradamente con los deberes que el cargo le impone según su leal saber y entender quedando en esta forma debidamente posesionado. Acto seguido y para - los efectos legales de ley el posesionado puso de presente los siguientes documentos de rigor: Tarjeta de Identidad Postal #1065 de San Francisco (Cundinamarca); Libreta de Servicio Militar # 449719 de Medellín; Certificado de Identidad Personal #256256 expedido por el Gabinete Central de Identificación Bogotá; Certificado de Paz y Salvo #61796 expedido por la Recaudación de Hacienda Nacional de esta ciudad; y Certificado Médico expedido por el Centro de Higiene Municipal de Bogotá, carnet #132 de la Zona# IV.- Para constancia se extiende y firma la presente diligencia de posesión a la cual se le adhieren y anulan estampillas de Timbre Nacional por valor de cinco pesos con cuarenta centavos(\$5,40 por ser el nombramiento en propiedad y entrar a devengar un sueldo de - doscientos setenta (\$270,00) pesos mensuales.- El Alcalde Militar (fdo) Tte. Víctor Alberto Delgado M..- El Posesionado (fdo) Ananias Almonacid El Secretario (fdo) A. Monroy Ardila..".-

Es fiel copia tomada de su original en San Gil, a veintiseis de noviembre de mil novecientos cincuenta y cuatro.-

El Secretario,

ALCALDIA MAYOR
SAN GIL
SECRETARIA
Antonio Monroy Ardila
Antonio Monroy Ardila..-

ANEXO J. Resoluciones

*San Gil también tiene su
Escuela Industrial Nacional
propiciada por el Gobierno.*

Prepara técnicos en la región.
Propulsor Don Héctor Cubillos Pinzón.
Bajo su dependencia el cuerpo docente del plantel
interpreta los postulados del Estado.

DUELO EN LA ESCUELA INDUSTRIAL DE SAN GIL

El alumno Hernando Gómez Calvete falleció trágicamente el día de San Pedro y San Pablo. - La dirección de aquel Plantel providenció homenaje a su memoria:

"RESOLUCION No. 13.

Artículo 1°.—La Escuela Industrial lamenta profundamente el fallecimiento del estudiante HERNANDO GÓMEZ CALVETE y rinde homenaje a su memoria.

Artículo 2°.—El Reverendo Padre Capellán oficiará una Misa solemne por el eterno descanso de su alma, el día 29 de julio próximo con asistencia de la Comunidad y demás planteles educativos de la ciudad.

Artículo 3°.—La Escuela rinde tributo póstumo a sus cualidades como digno dachado de veneración y envía a sus padres y demás deudos su sentida manifestación de sincero pesar.

Artículo 4°.—La bandera de la Escuela permanecerá izada a media hasta en el plantel durante los días 30 de junio, 1°. y 2 de julio del año en curso.

Artículo 5°.—Copia de la presente Resolución será remitida a los padres del extinto y a la Dirección de Educación Industrial y Comercial*.



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

RESOLUCION NUMERO

01327

DE 19

(5 AGO. 1977)

Por la cual se hace un ascenso a un profesor por el Departamento de SANTANDER, de conformidad con el Decreto 953 de 1970.

EL JEFE DE LA OFICINA JURIDICA Y
LA JEFE DE LA DIVISION DE ESCALAFON Y CARRERA DOCENTE
en uso de sus facultades que les confiere el artículo 38 del Decreto Extraordinario 128 del 20 de enero de 1977, y

CONSIDERANDO:

Que de conformidad con el Artículo 38 del Decreto Extraordinario 128 del 20 de enero de 1977, corresponde a la División de Escalafón y Carrera Docente de la Oficina Jurídica del Ministerio de Educación Nacional, el escalafonamiento de maestros y profesores de los negocios que se encuentran radicados antes de la expedición del Decreto mencionado, sin que sea necesario el concepto previo de las Juntas Nacionales de Escalafón.

Que como el profesor **JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO** con C.C. No. 2165727 de **San Gil** presentó su solicitud y documentación antes del 20 de enero de 1977, fecha en que entró en vigencia el Decreto 128 citado y además reúne las pruebas exigidas por el Decreto 953 de 1970 y demás disposiciones concordantes y ha acreditado título de **MAESTRO INDUSTRIAL** y además ha aprobado el curso de capacitación en **MATEMATICAS** con una intensidad horaria de **980** horas.

Que el mencionado profesor comprueba haber ejercido la docencia en la Enseñanza Secundaria durante **nueve (9)** años, después de la **Primera (1a.)** Categoría,

RESUELVE:

ARTICULO UNICO: Asciéndese al profesor **JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO**, a la **TERCERA (3a.)** Categoría Especial del Escalafón Nacional de Enseñanza Secundaria con especialidad en **MECANICA Y MATEMATICAS**.

Continuación de la resolución por la cual se hace **un ascenso a un profesor en las Categorías Especiales** por **el Departamento de Santander** de conformidad con el Decreto **953** de **1970**.

PARAGRAFO. - Notifíquese, haciendo saber a la parte interesada que contra esta providencia procede por la vía gubernativa los recursos de reposición o apelación de los cuales ha de hacerse uso por escrito dentro de los cinco (5) días hábiles a partir de la notificación personal o de la des-fijación del edicto correspondiente.

Comisiónese al Coordinador del Escalafón **del Departamento de SANTANDER** para que haga la notificación en la forma que se establece en la presente pro-videncia.

NOTIFIQUESE, PUBLIQUESE Y CUMPLASE

5 AGO. 1977

Dada en Bogotá, D.E., a

JEFE DE LA OFICINA JURIDICA,



VENTURA BERMUDEZ HERNANDEZ

JEFE DE LA DIVISION DE ESCALAFON Y CARRERA DOCENTE,

CARMEN ALICIA ESPINOSA NIÑO

EXPEDIENTE No. 11676

**MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
DIVISION DE ESCALAFON
Y CARRERA DOCENTE**

MGF/snr.

RESUELVE:

ARTICULO UNICO: Ascension al profesor **JOSÉ ANTONIO ALONSO** a la categoría (2a.) Especial del Escalafón Nacional de Enseñanza Secundaria con especialidad en **MATEMATICA Y MATEMATICAS**.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

RESOLUCION NUMERO **15.223** DE 1.966

(Agosto 20/66)

Por la cual se hace un **ascenso**

LA JUNTA NACIONAL DEL ESCALAFON DE ENSEÑANZA SECUNDARIA
en uso de sus atribuciones legales, y

C O N S I D E R A N D O :

Que el señor **JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO**
mediante las pruebas exigidas por el Decreto No. 30 de 1.948 reglamentario de
las Leyes 43 de 1.945 y 64 de 1.947 y Decreto 1425 de 1.961 reglamentario de
la Ley 20 de 1.960 ha acreditado poseer titulo de

INSTITUTOR EXPERTO y haber ejercido el profesorado en Secun-
daria o desempeñado los cargos administrativos o técnicos o realizado las
prácticas de que tratan los Art. 8o. y 9o. del Decreto 30 de 1.948 durante:
10 años de docencia

R E S U E L V E :

ARTICULO UNICO :

ASCIENDESE a **JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO**
en la categoría
del Escalafón de Enseñanza Secundaria Grupo **PRIMERA** con especialidad en
B

MECANICA

NOTIFIQUESE Y CUMPLASE

Dada en Bogotá D.E.

Agosto 20 de 1.966

EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

JOSE TOMAS MOORE

EL DIRECTOR GENERAL,
aprobada

SUSANA CASAS B.

PEDRO IGNACIO SANCHEZ
NOTA: Contra la presente Resolución procede el recurso de reposición el cual
podrá interponerse hasta el último de los cinco días siguientes a su
notificación

SE NOTIFICO POR EDICTO

HOY



COLEGIO GUANENTA INTEGRADO

SAN GIL

RESOLUCION NUMERO 15.223 de 1.966
(Agosto 20/66)

Por la cual se hace un ascenso

LA JUNTA NACIONAL DE ESCALAFON DE ENSEÑANZA SECUNDARIA
en uso de sus atribuciones legales, y

CONSIDERANDO :

Que el señor JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO, mediante las pruebas exigidas por el Decreto # 30 de 1.948 reglamentario de las Leyes 43 de 1.945 y 64 de 1.947 y Decreto 1425 de 1.961 reglamentario de la Ley 20 de 1.960 ha acreditado poseer título de

INSTITUTOR EXPERTO

y haber ejercido el profesorado en Secundaria o desempeñado los cargos administrativos o técnicos o realizado las prácticas de que tratan los Art. 8º y 9º del Decreto 30 de 1.948, durante:

DIEZ AÑO (10) DE DOCENCIA.

RESUELVE :

ARTICULO UNICO.- Asciéndese a JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO a la primera (1ª) Categoría del Escalafón de Enseñanza Secundaria, Grupo "B" con especialidad en MECANICA.

NOTIFIQUESE Y CUMPLASE

Dada en Bogotá a 20 de agosto de 1.966.

EL PRESIDENTE

(Fdo) JOSE TOMAS MOORE

EL SECRETARIO,

(Fdo) SUSANA CASAS B.

EL DIRECTOR GENERAL,

(Fdo) PEDRO IGNACIO SANCHEZ

aprobada

Es copia tomada en San Gil, a 25 de octubre de 1.971.

LA SECRETARIA,

SARA SUAREZ DE VILLANIZA



ANEXO K: NOTAS MAESTRO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
DEPARTAMENTO DE SANTANDER



Instituto Técnico Industrial "Aquileo Parra"
BARICHARA

Barichara, Julio 31 de 1975

Por la cual se declara al Sr. José Ananías Almonacid Pulido, como Maestro.

Señor Presidente y Demás Miembros
DE LA JUNTA NACIONAL DE ESCALAFÓN DE SECUNDARIA
Ministerio de Educación Nacional
Bogotá D. E.

Con toda atención me dirijo a Uds. para solicitarles muy comedidamente se sirvan estudiar la documentación adjunta para ascenso a la TERCERA CATEGORÍA ESPECIAL.

Para conocimiento de Uds. me permito informarles como datos generales los siguientes :

Título : Institutor Industrial, expedido por la Escuela Normal Superior Industrial, hoy en Zipaquirá. Para efectos de escalafón se ha dado cumplimiento al Decreto No. 930 de 1959, para mis ascensos anteriores.

Tiempo de Servicio : Total de tiempo servido, 19 años 8 meses. De pertenencia a la 1a. Categoría (R/ción. 15.223 de agosto 20 de 1966) 8 años 11 meses.

Ultimo ascenso : A Cuarta Categoría Especial (R/ción No. 245 del 10. de Mayo de 1975).

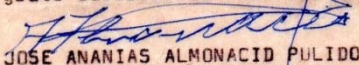
Cursos de capacitación : Para ascenso a las Categorías especiales, he realizado un total de 960 horas, cuyos certificados debidamente legalizados me permito adjuntar.

Con el objeto de facilitar el estudio de mi petición, me permito anexar a presente todos los documentos que considero necesarios, así:

- 1o.- Tiempo total de servicio
- 2o.- Resoluciones 15.223 y 245 de ascenso a la 1a. y 4a. Especial
- 3o.- Fotocopia del Diploma
- 4o.- Certificados de cursos realizados expedidos por :
 - a) Colegio de la Presentación de B/manga .320 horas
 - b) Universidad Industrial de Santander 120 horas
 - c) Universidad de San Buenaventura 180 horas
 - d) Instituto Técnico Central 360 horas

Debo anotar que ninguno de los certificados anteriores han sido tenidos en cuenta para inscripción o ascenso en categorías ordinarias.

Sin otro particular y en espera de un fallo satisfactorio y oportuno, me es grato suscribirme de Uds. como atento y seguro servidor.


JOSE ANANIAS ALMONACID PULIDO
cc.# 2.165.727 de San Gil

Dirección: Instituto Técnico Industrial
Barichara, Santander,
anexo lo anunciado.