

Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC
entre políticas, reformas curriculares, investigación
y prácticas pedagógicas (1999 - 2019)

Julio Aldemar Gómez Castañeda
Claudia Liliana Sánchez Sáenz

Compiladores

Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC
entre políticas, reformas curriculares, investigación y
prácticas pedagógicas (1999 - 2019)

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
2023

 Colección
Perspectivas

Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC entre políticas, reformas curriculares, investigación y prácticas pedagógicas (1999 - 2019) / UPTC Faculty of Educational Sciences Between politics, curricular reforms, research and pedagogical practices (1999 - 2019) / Gómez Castañeda, Julio Aldemar; Sánchez Sáenz, Claudia Liliana (Compiladores). Tunja: Editorial UPTC, 2023. 288 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-814-5

ISBN (ePub) 978-958-660-815-2

1. Políticas en Educación. 2. Reformas curriculares. 3. Investigación. 4. Práctica Pedagógica. 5. Formación de maestros. 6. Trayectoria educativa

(Dewey 370/21) (Thema JNB - Historia de la educación)



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



Primera Edición, 2023

400 ejemplares (impresos)

Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC
entre políticas, reformas curriculares, investigación y
prácticas pedagógicas (1999 - 2019)

UPTC Faculty of Educational Sciences Between
politics, curricular reforms, research and pedagogical
practices (1999 - 2019)

ISBN (impreso) 978-958-660-814-5

ISBN (ePub) 978-958-660-815-2

Libro de investigación No. 8

Colección Perspectivas

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: septiembre 2022

Aprobación: febrero 2023

© Myriam Cecilia Leguizamón González, 2023

© Ruth Nayibe Cárdenas Soler, 2023

© Elsa Georgina Aponte Sierra, 2023

© Oscar Pulido Cortés, 2023

© Diana Elvira Soto Arango, 2023

© Nubia Cecilia Agudelo Cely, 2023

© Claudia Figueroa, 2023

© Jaime Andrés Argüello Parra, 2023

© Lina Adriana Parra Báez, 2023

© Luz Nelly Novoa Vargas, 2023

© Lola María Morales Mora, 2023

© Nidia Yaneth Torres Merchán, 2023

© Julio Aldemar Gómez Castañeda, 2023

© Claudia Liliana Sánchez Sáenz, 2023

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, 2023

Editorial UPTC

La Colina, Manzana 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja,
Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez

Dr. Jorge Andrés Sarmiento Rojas

Dra. Yolima Bolívar Suárez

Dra. Ruth Maribel Forero Castro

Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar

Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez

Dr. Juan Guillermo Díaz Bernal

Mg. Juan Sebastián González Sanabria

Mg. Edgar Nelson López López

Editor

Dr. Óscar Pulido Cortés

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta

Diagramación e Impresión

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 - 36

Tunja - Boyacá - Colombia

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación, la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia.

Proyecto SGI 2888

Citar este libro / Cite this book

Gómez Castañeda, J. & Sánchez Sáenz, L., (comp). (2023). *Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC entre políticas, reformas curriculares, investigación y prácticas pedagógicas (1999 - 2019)*. Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586608145>



Facultad de Ciencias de la Educación

**Subcomité Especializado de Evaluación
de Obras Facultad de Ciencias de la Educación**

Dr. Antonio E. de Pedro
Dr. Pedro María Argüello García
Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla
Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz
Dr. Julio Aldemar Gómez Castañeda

Corrector de Estilo

Adán Alberto Ramírez Santos

Diseñador de la Colección:

Carolina Solórzano Pulido

Diseñador del Logo de la Colección:

Pedro Alejandro Leguizamón Páez

Libro N° 8

Imagen de Portada:

Leidy Yohanna Albarracín Camacho

Las opiniones vertidas en los textos son de entera responsabilidad del autor.

Resumen

Este libro presenta los resultados de investigación del proyecto: Realidad y trayectoria de la Facultad de Ciencias de la Educación frente a las realidades discursivas 1999 – 2019, que realiza un análisis de discursos, prácticas y logros de los últimos veinte años de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Con la intención de comprender el desarrollo de las instituciones dedicadas a la formación de maestros y de las variables que las influyen, un grupo de profesores y profesoras de esta Facultad, asumieron el compromiso de analizar el contexto, las políticas, los desarrollos conceptuales y metodológicos, las prácticas docentes y la investigación adelantada en esta escuela de formación. El estudio se realizó durante el periodo comprendido entre 1999 y 2019, una etapa enmarcada por el último Proyecto Académico de la Facultad (PAEFE), en el que las tensiones sociales, un nuevo marco político definido en la Constitución y en las Leyes de Educación, las influencias de marcos internacionales y los cambios de gobierno, decantaron el devenir de esta Facultad.

Este texto se construyó con un enfoque cualitativo, con diversos andamiajes teóricos y conceptuales, permitiendo una nutrida alternativa metodológica, propia de los estudios sociales. Con este trabajo se quiere ofrecer un punto de partida para reformular y proyectar el desarrollo de esta Facultad y, a la vez, dejar un referente nacional, en tanto que el análisis de la trayectoria de esta institución evidencia una radiografía del devenir de la educación en Colombia durante las últimas décadas.

Palabras clave: Políticas en Educación, Reformas curriculares, Investigación, Práctica Pedagógica, Formación de maestros, Trayectoria educativa.

Abstract

This book presents the research results of the project: Reality and Trajectory of the Faculty of Education Facing Discursive Realities 1999-2019, which conduct an analysis of discourses, practices and achievements over the last twenty years of the Faculty of Educational Sciences of the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. With the intention of understanding the development of institutions dedicated to teacher training and the variables that influence them, a group of professors from this Faculty, assumed the commitment to analyze the context, policies, conceptual and methodological developments, teaching practices and research developed in this training school. The study was conducted during the period between 1999 and 2019, a stage framed by the last Academic Project of the Faculty (PAEFE). In which social tensions, a new political framework defined in the Constitution and in the Education Laws, the influences of international frameworks and changes in government, enabled the future of this Faculty.

This text was built with a qualitative approach, with various theoretical and conceptual scaffolding, allowing a rich methodological alternative, characteristic of social studies. By this work is meant to offer a starting point to reformulate and project the development of this Faculty and, at the same time, leave a national benchmark, as long as the analysis of the trajectory of this institution shows a perspective of the future of education in Colombia during the last decades.

Keywords: Teaching Practice, Research, Curricular Reforms, Education Policies, Training of teachers, Educational career.

Sobre los autores

Myriam Cecilia Leguizamón González

Licenciada en Informática Educativa por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Diseño y Construcción de Soluciones Telemáticas por la Universidad Autónoma de Bogotá, Magíster en TIC Aplicadas a la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, estudios de Doctorado en Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Áreas de interés: informática educativa, didáctica con mediaciones tecnológicas, Práctica pedagógica. Actualmente se desempeña como docente en la UPTC.

Publicaciones recientes: *Revisión de reflexiones documentadas de las TIC en las prácticas pedagógicas: disertaciones vigentes en tiempos de pandemia* (2022), *Adicción a Internet en tiempos de COVID-19. Programa de prevención* (2022), *Transformaciones de las prácticas pedagógicas investigativas en un año de pandemia* (2022), *Estrategias didácticas mediadas por TIC. Últimas dos décadas en Colombia* (2021), *Alfabetización Informacional: una vía de acceso a la información confiable* (2021), *Pandemia y Trabajo Docente en Colombia: lecturas en Contexto* (2021), y en política pública orientaciones curriculares para el área de tecnología e informática en educación básica y media (2022).

<https://orcid.org/0000-0003-4549-7156>

Correo: myriam.leguizamon@uptc.edu.co

Ruth Nayibe Cárdenas Soler

Licenciada en Música por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Dirección de Orquesta por la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Magíster en Educación por la Universidad Externado de Colombia, Máster en Educación Musical y Doctor en Educación Musical por la Universidad de Granada (España). Áreas de interés: educación musical, educación general, currículo, música y emociones. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Publicaciones recientes: *Curriculum and training analysis of the music degrees in Colombia* (2023); *Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes* (2022); *Retos y oportunidades de la investigación en educación musical* (2022); *El archivo musical documental: subjetividades y aportaciones al sujeto cultural* (2022); *Aportes de la Educación Musical en el Ámbito Emocional. Estado de la Cuestión en Colombia* (2021); “*Help! I need somebody*”: *music as a global resource for obtaining wellbeing goals in times of crisis* (2021); *Empatía y educación en la infancia y la niñez: un estado actual de la cuestión* (2021); *Hijos de la Banda Sinfónica de Vientos de Boyacá. El arreglista y la filigrana musical* (2021). *La revisión documental en investigación musical: algunas experiencias* (2020); *Música y sociedad: reflexión en torno del Paisaje Sonoro y la semiótica del sonido, a partir de una experiencia pedagógico-musical* (2020); *Gloria Valencia Mendoza, una melodía que sonó, suena y seguirá sonando. El rostro que ha trascendido desde la educación musical colombiana* (2020).

<https://orcid.org/0000-0003-4997-4116>.

ruth.cardenas@uptc.edu.co

Elsa Georgina Aponte Sierra

Licenciada en Psicología Educativa y Especialista en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia, Doctor en Ciencias de la Educación por la UPTC. Actualmente se desempeña como docente en la UPTC. Áreas de interés: Pedagogía y currículo, Diversidad, diferencia e interculturalidad, procesos de lectura y escritura. Publicaciones

recientes: *La lectura como Experiencia Inclusiva en el Aula Multigrado* (2021), *De los Saberes Múltiples* (2021), *Instituciones Normalizadoras para Anormales* (2020).

<https://orcid.org/0000-0001-6016-9463>

Correo: elsa.aponte@uptc.edu.co

Oscar Pulido Cortés

Licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás, Magíster en Educación por la Universidad Javeriana y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Áreas de interés: Filosofía de la educación, la enseñanza de la filosofía, filosofía e infancia y los estudios foucaultianos en filosofía y educación. Actualmente se desempeña como líder e investigador del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad, Educación GIFSE, docente de la UPTC y editor de la Revista Praxis & Saber.

<https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>

Correo: oscar.pulido@uptc.edu.co

Diana Elvira Soto Arango

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Licenciada en Psicología Educativa y Administración por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Ciencias de la Educación y Magíster en Investigación Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es docente y directora del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – RUDECOLOMBIA. Investigadora líder de los grupos de investigación: HISULA e ILAC. Directora de la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana. Áreas de interés: la universidad, Escuelas Normales y educación rural. Ha sido merecedora de varios reconocimientos nacionales e internacionales por su aportación a las investigaciones sobre educación.

<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Correo: diana.soto@uptc.edu.co

Nubia Cecilia Agudelo Cely

Administradora de Empresas y Especialista en Finanzas por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Ciencias de la Educación –área currículo– de la Universidad del Cauca. Áreas de interés: interculturalidad, memoria, pedagogía, visiones curriculares. Actualmente se desempeña como docente e investigadora líder del Grupo de Investigación Construyendo Comunidad Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Publicaciones recientes: Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles? (2021). En, *Revista Historia de la Educación latinoamericana Rhela*. Formación investigativa en Comunidad. Hilos, tramas, tejidos, huellas (2021). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

<https://orcid.org/0000-0001-7358-8915>

Correo: nubia.agudelo@uptc.edu.co

Claudia Figueroa

Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Especialista en Gestión Educativa por la Universidad de Pamplona, Magíster en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación por la UPTC. Áreas de interés: ciencias de la educación, gestión y evaluación. Actualmente se desempeña como investigadora del Grupo de Investigación HISULA y docente de la UPTC.

<https://orcid.org/0000-0003-4185-2923>

Correo: claudia.figueroa01@uptc.edu.co

Jaime Andrés Argüello Parra

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Salle, Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás y Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás con estancia académica en *Center for Global Studies and Humanities* en Duke University, USA. Actualmente se desempeña como investigador del Grupo de Investigación HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

<https://orcid.org/0000-0003-1181-028X>

Correo: jaime.arguello@uptc.edu.co

Lina Adriana Parra Báez

Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en archivística, Magíster en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Actualmente se desempeña como investigadora del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana y docente de la UPTC. Publicaciones recientes: Parra Báez, L. A. (2020). La mujer y el papel de la Universidad Colombiana hacia mediados del siglo XX. *Acta Hispánica*, (II), 923–932. <https://doi.org/10.14232/acta-hisp.2020.0.923-932>. Arango, Diana, Juan Campos, y Lina Báez. (2019) 2021. “Políticas y Legislación en la Normal Superior de Colombia: La investigación en la formación de docentes en la ENS Santiago de Tunja, 2010- 2018”. *Revista Inclusiones*, enero, 454-78. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1888>.

<https://orcid.org/0000-0001-7265-0940>

Correo: lina.parra@uptc.edu.co

Luz Nelly Novoa Vargas

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Gerencia Educacional, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Actualmente cursa posdoctorado en Metodologías de la Investigación Crítica en Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (Ciudad de México), es coinvestigadora del Grupo de Investigación Construyendo Comunidad Educativa y docente de la UPTC.

Correo: luznelly.novoa@uptc.edu.co

Lola María Morales Mora

Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación y candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Áreas de interés: filosofía e infancia. Actualmente se desempeña como investigadora del Grupo de Investigación Aión: Publicaciones recientes: Morales, L., Pulido, Ó., Duarte, L., y Chacón, K. (2022). Amistad, sueños y felicidad: entre lúdica y pensamiento. En: *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento* (1.^a ed.) Suárez Vaca, M. (Coord.) Editorial UPTC

<https://orcid.org/0000-0002-1268-8303>

Correo: lola.morales@uptc.edu.co

Nidia Yaneth Torres Merchán

Licenciada en Biología y Química por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Magíster en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Didácticas Específicas de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Valencia, España. Áreas de interés: pensamiento crítico, argumentación en ciencias, ciencia recreativa. Actualmente se desempeña como investigadora del Grupo de Investigación WAIRA y docente de la UPTC. Publicaciones recientes: Amado-Rodríguez, J L, Humeje-Pan, N P, Blanco-Valvueda, J O, Torres-Merchán, N Y, & García-Parra, M A.

(2022). Effect of plant growth promoting bacteria on the phenology of the Amarilla maranganí quinoa cultivar. *Revista Colombiana de Ciencias Hortícolas*, 16(1), e13440. Torres, Nidia y Correa, T. H. B., & Solbes, J. (2022). Relaciones causales explicativas en la educación científica y su contribución al pensamiento crítico. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 27(3), 239–253. Arévalo Fonseca, L. J., Torres Merchan, N.Y., & Torres Peña, A. (2021). Enseñanza del sistema nervioso y percepciones de los neuromitos en el profesorado: *Teaching of the Nervous System and Perceptions of Neuromyths in Teachers*. *PAPELES*, 14(28). Petit, M F, Solbes, J, & Torres, N Y. (2021). El cine de ciencia ficción para desarrollar cuestiones sociocientíficas y el pensamiento crítico. *Praxis & Saber*, 12(29), e11550. Solbes, J, & Torres, N Y. (2020). Educación científica basada en pruebas. *Praxis & Saber*, 11(27), e12287, entre otros.

<https://orcid.org/0000-0003-4813-6428>

Correo: nidia.torres@uptc.edu.co



Contenido

21 **Presentación**

23 **Introducción**

Julio Aldemar Gómez Castañeda
Claudia Liliana Sánchez Sáenz

29 **Capítulo 1. La Facultad de Ciencias
de la Educación de la UPTC en el
adaptacionismo de las políticas
nacionales e internacionales sobre
acreditación, 1998-2019**

Diana Elvira Soto Arango
Lina Adriana Parra Báez
Julio Aldemar Gómez Castañeda

**67 Capítulo 2. La Facultad de Ciencias de la
Educación de la UPTC en el siglo XXI. Entre
visiones curriculares y horizonte formativo**

Nubia Cecilia Agudelo Cely
Nidia Yaneth Torres Merchán
Luz Nelly Novoa Vargas

**147 Capítulo 3. Centro de Investigación y
Extensión de la Facultad de Ciencias
de la Educación. Discursos y prácticas
en investigación**

Óscar Pulido-Cortés
Lola María Morales Mora
Claudia Liliana Sánchez Sáenz

**191 Capítulo 4. Análisis en perspectiva de
la formación (inicial) de educadores
en la Facultad de Ciencias de la
Educación de la UPTC**

Jaime Andrés Argüello Parra
Claudia Figueroa

**239 Capítulo 5. La práctica pedagógica en la
formación de maestros**

Myriam Cecilia Leguizamón González
Ruth Nayibe Cárdenas Soler
Elsa Georgina Aponte Sierra



Presentación

Este libro presenta el desarrollo y la consolidación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), que como una unidad académica ha sido pionera en guiar los procesos de formación docente en el país.

Particularmente, en los últimos veinte años, la Facultad —inmersa en las lógicas institucionales y obedeciendo al reto de implementar procesos de aprendizaje en contextos demandantes de equidad y acceso a la información— se ha sometido a transformaciones vinculadas a la actualización de procesos que intervienen en la formación docente, entre estos, los marcos políticos, los desarrollos conceptuales, teóricos y la dinámica investigativa. El trabajo es una muestra de análisis que posibilita desde diferentes líneas el desarrollo de la Facultad.

Este documento es resultado del proyecto de investigación denominado “Realidad y trayectoria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC 1999 - 2019”, que fue formulado y desarrollado por profesores y profesoras, integrantes de varios grupos de investigación adscritos a la facultad. En 1998, a partir del último Proyecto Académico Educativo de la Facultad (PAEFE), se propuso hacer un seguimiento y análisis al transcurrir de la facultad a partir de las siguientes categorías: políticas educativas, visiones curriculares, investigación, formación

de educadores y práctica pedagógica. Cada uno de los capítulos que integran este libro se corresponde con las categorías mencionadas, desarrollados con metodología cualitativa y soportados en fuentes documentales, además de otros recursos indispensables para alcanzar los objetivos propuestos.

Este libro busca convertirse en un referente conceptual y metodológico para conocer y comprender las múltiples exigencias y complejidades que se dan en torno a la formación de maestros en las facultades de educación. Por lo anterior, se quieren plantear elementos para delinear nuevos horizontes para estas unidades académicas.



Introducción

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (en adelante FCE-UPTC) es la primera que se crea en Colombia, durante la República Liberal de los años 30 del siglo XX. Desde aquella época se ha constituido como un referente académico, teórico, investigativo y práctico en la formación de maestros y maestras que han nutrido de conocimiento y experiencias formativas las escuelas y universidades colombianas. Durante sus 89 años de existencia, la FCE-UPTC ha recorrido trayectos que han estado caracterizados por transformaciones políticas, crisis económicas, advenimiento de nuevas formas de comprender y relacionarse con los saberes y reordenamientos en las maneras de existir de los colombianos.

En la década de 1990 Colombia experimenta procesos de reestructuración ligados a las transformaciones políticas, económicas y sociales. La promulgación de la Constitución de 1991 y la apropiación de reformas neoliberales de gobierno en las poblaciones produce cambios en la estructura de los sistemas educativos que, por su puesto, afectan la universidad, y se puede decir que el sistema educativo universitario ingresa en la tercera modernización del siglo, acogiendo en sus prácticas el esquema centrado en las competencias y el capital humano, justificado políticamente por la ley 30 de 1992. Estas realidades cambian de manera abrupta la idea de universidad y su función en la sociedad,

pues el país no solo afronta cambios estructurales que las sociedades contemporáneas promueven, sino, a la vez, la universidad y la educación deben dar cuenta de la triste historia de violencia consumada en los conflictos agenciados por inequidades legitimadas históricamente y la presencia de grupos armados (guerrilleros y paramilitares) que se disputan territorios olvidados por el Estado. Esta situación implica que la UPTC, y en especial su FCE, reconfigure sus estrategias de trabajo y sus miradas para promover la formación de maestros preparados para asumir complejos escenarios.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en el año 2019, con el liderazgo de la Decanatura de Educación, el centro de investigaciones CIEFED y el trabajo colaborativo de maestros investigadores de los grupos: Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA), la Ilustración en América Colonial (ILAC), WAIRA Ambiente, Comunidad y Desarrollo, Filosofía Sociedad y Educación (GIFSE), RIZOMA, CACAENTA, Ciencia y Educación en Tecnología e Informática (CETIN), Construyendo Comunidad Educativa, Educación y Pedagogía, propios de la FCE, se plantean interrogantes sobre la actualidad de la facultad, sobre su presente, sobre las formas que contemporáneamente la han constituido y lo que le permite asumir respuestas, miradas y nuevas perspectivas que se han movilizado y materializado en relación con la formación de maestros. En este marco surgió el proyecto de investigación “Realidad y trayectoria de la facultad de educación frente a las realidades discursivas. 1999-2019”, el cual estableció como pregunta problematizadora ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad, los discursos, las prácticas y los efectos que produjeron en la FCE-UPTC las transformaciones políticas, sociales, económicas y educativas que se movilaron en Colombia durante el periodo 1999- 2019?

El desarrollo del proyecto inspira la escritura de este libro, que tuvo como propósito presentar, a través de un ejercicio investigativo de conceptualización, revisión documental y reconocimiento de prácticas, la trayectoria de la FCE-UPTC durante el periodo de 1999 a 2019 y analizar las diferentes transformaciones que tuvo en veinte

años determinantes para la historia del país y del mundo. El proyecto fue estructurado en seis planos de análisis: a) el histórico, que presenta un panorama de la FCE-UPTC y la ubica como una institución, en el sentido más filosófico del término, es decir, como un ente que ha producido vida para una gran cantidad de sujetos que han estado vinculados con ella como profesores y estudiantes; b) plano de la política pública, que permite mostrar las adaptaciones y las luchas de la facultad con las reformas educativas de comienzo del siglo XXI; c) el curricular, que caracteriza a la facultad en las nuevas lógicas de la formación, la organización de contenidos pertinentes y las comprensiones profundas de la sociedad y sus dinámicas propias de lo contemporáneo; d) plano de la investigación, como eje de la formación educativa y pedagógica de maestros y maestras y como ruta de trabajo para asumir los problemas interdisciplinarios y transdisciplinarios del conocimiento contemporáneo; e) el pedagógico, que se refiere a la recepción y apuestas de la pedagogía como fundamento de la formación de maestros y maestras y sus posibilidades de acción en la sociedad; f) la práctica como aspecto inseparable de la formación pedagógica, es decir, dos planos que se cruzan, teoría y práctica. Estos planos permitieron fortalecer y ampliar cada uno de los campos de conocimiento, abordados desde la articulación de referentes teóricos con la información sistematizada a través de la participación de actores que fueron relevantes en los procesos de transformación. Además, estas categorías posibilitaron sistematizar y visibilizar los procesos asumidos por la facultad. Los resultados aquí consignados pretenden generar un impacto, no solo en el interior de la UPTC, sino que se proponen como una radiografía de lo que ha sido la educación colombiana en un período específico.

El ejercicio investigativo problematizó cada plano de análisis a través de las prácticas y discursos que han constituido y movilizado los procesos administrativos y académicos de la FCE-UPTC, considerando cómo las políticas internacionales, nacionales e institucionales desde diferentes áreas han influido en su tarea de formar maestros y maestras y analizar sus alcances. Pensar la facultad en clave de estos planos de análisis enriquece los procesos formativos que se adelantan desde las escuelas que la conforman, reconociendo que cada una de

ellas cuenta con condiciones y particularidades diferentes ligadas a sus campos disciplinares.

Los resultados obtenidos del proyecto se establecen como un referente de trabajo que le permite a la facultad presentar, a través de este libro, un proceso investigativo que da cuenta de su trayectoria y también se presenta como un punto de partida que le brinda a la comunidad educativa de la FCE-UPTC un panorama amplio, donde se resaltan componentes clave para ser pensados, considerados y evaluados en el momento de direccionar planes de mejoramiento que pueden incluir la revisión y reestructuración del PAEFE.

Como perspectiva metodológica se privilegia a los estudios documentales, asumidos con un enfoque cualitativo. Sin embargo, cada uno de los capítulos tienen vida metodológica y conceptual propia. Es decir, cada uno de los equipos de trabajo comprometidos con el proyecto construyó un andamiaje teórico-procedimental propio, con acentos, instrumentos y desarrollos específicos, los cuales se describen en cada uno de los textos. El libro se presenta en cinco capítulos que dan cuenta de los planos de análisis esbozados:

En el primer capítulo se presenta el texto “La Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC, en el adaptacionismo de las políticas nacionales e internacionales sobre educación, 1998-2019”, en el cual se recupera la memoria histórica universitaria, con el fin de determinar elementos esenciales que visibilizan el contexto de políticas que orientaron el desarrollo de la FCE-UPTC en lo que respecta a la calidad educativa. En el período estudiado los autores analizan tres planes decenales (años), abordando la discusión en las siguientes categorías: 1) Directrices de los organismos internacionales; 2) Planes decenales de educación en las políticas educativas del Estado, en la formación de docentes (evaluación de programas, las TIC); legislación en la acreditación y registros calificados (calidad, TIC, financiación, cobertura); 3) Planes maestros y de desarrollo en la UPTC y los particulares en la Facultad de Educación.

El segundo capítulo, “La Facultad de Ciencias de la Educación UPTC en el siglo XXI. Entre visiones curriculares y horizonte forma-

tivo”, se concentra en indagar y fundamentar el camino que contribuye a actualizar la propuesta de formación de educadores en la FCE, reconociendo su lugar preponderante en los desarrollos educativos del país; el documento refleja la necesidad de mantener los vínculos y los diálogos con las comunidades; contar con propuestas de actualización utilizando los resultados de investigaciones producidas en la facultad, en cuanto a reflexiones pedagógicas, formación de maestros y maestras y propuestas curriculares, a su vez provoca una invitación a seguir profundizando los planteamientos teóricos que sustenten la relación con la pedagogía, propuestas curriculares, intervenciones didácticas, y el sentido de la formación como objeto de estudio de la pedagogía para la transformación de escenarios teóricos y prácticos que se expliciten en los planes de estudios de los diferentes programas de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El tercer capítulo, “Centro de investigación y extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación, discursos y prácticas en investigación”, asume la problematización y reconocimiento de discursos y prácticas que han atravesado la gestión de la investigación en la FCE, a través del Centro de Investigación y Extensión de la FCE (CIEFED), los cuales han transitado por diversos énfasis y han respondido a las condiciones e influencias propias de cada momento histórico. El texto da cuenta de las acciones y avances que el CIEFED ha logrado en su objetivo de promover, incentivar y fortalecer la investigación en los programas que conforman la comunidad educativa de la FCE, presentando un panorama general de los cambios que ha sufrido la investigación como una práctica fundamental para el progreso del país, que se materializa a través de sistemas de operacionalización e institucionalización, pasando por la formación de maestros investigadores, mecanismos de gestión, organización y financiación de la investigación propios de la FCE, su articulación con los contextos cercanos, el impacto de los proyectos editoriales, los retos y proyecciones a los que se enfrenta la FCE en materia de generación de nuevo conocimiento y apropiación social del mismo en la contemporaneidad.

El cuarto capítulo, “Análisis en perspectiva de la formación (inicial) de educadores en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC”, propone el análisis e interpretación de saberes y prácticas pedagógicas en torno a la formación inicial docentes de la FCE-UPTC, a través de las asignaturas de Proyecto Pedagógico Investigativo I y IV en el periodo académico 2019-II. Se explora una fundamentación teórica apoyada en tendencias del enfoque investigación-formación de maestros, para comprender la producción de conocimientos pedagógicos desde prácticas particulares de enseñanza, negociaciones culturales e interacciones singulares de los actores de la educación.

Las investigadoras cierran este libro con el quinto capítulo, “La práctica pedagógica en la formación de maestros”, en el que presentan una perspectiva de la práctica pedagógica investigativa desarrollada en la FCE-UPTC, entre 1999 y 2019. En el texto se define ‘práctica pedagógica’ y algunos aspectos relacionados con la formación de maestros, para luego describir las dinámicas institucionales que, tanto a nivel normativo como operativo y pedagógico, tiene este proceso formativo, en consonancia con el objetivo de identificar y describir las concepciones y enfoques sobre práctica pedagógica que han estado presentes en la institución educativa, concluyendo que la práctica pedagógica en la UPTC es concebida como un espacio de construcción y reconfiguración del saber y el quehacer docente, de investigación en educación y pedagogía, y de circulación de saberes en las instituciones educativas donde se realiza este ejercicio académico.

Les formulamos una invitación a leer nuestra facultad en este libro, clave para comprender el presente que vivimos y el futuro que nos espera.

Julio Aldemar Gómez Castañeda
Claudia Liliana Sánchez Sáenz



Capítulo 1.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC en el adaptacionismo de las políticas nacionales e internacionales sobre acreditación, 1998-2019

Diana Elvira Soto Arango
Lina Adriana Parra Báez
Julio Aldemar Gómez Castañeda

Introducción

Este trabajo se enfoca desde la recuperación de la memoria histórica universitaria¹ y se vincula al proyecto marco de la Facultad de Ciencias

1 Desarrollo del grupo de investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” (Hisula), sustentado en el 60 % de las tesis doctorales del Doctorado Ciencias de la Educación, UPTC, RUDECOLOMBIA y con una tradición en investigaciones y publicaciones de 30 años (1992-2022), en el contexto internacional.

de la Educación (FCE)², con miras a determinar elementos esenciales que visibilizan el contexto de políticas que orientaron el desarrollo de la Facultad de Educación de la UPTC, en lo que respecta a la *calidad educativa*. Por consiguiente, se analizan una serie de políticas y estrategias implementadas, nacionales e internacionales, que se cristalizaron en planes decenales y que incidieron en las normativas de los planes marco y de desarrollo de la UPTC, y estos, a su vez, en coherencia con los planes y acciones de los decanos (as) que presidieron la facultad. Lo anterior en un periodo que en el contexto nacional inicia en 1998³ con las acreditaciones previas, y culmina con los recientes cambios para el aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia en 2019⁴; dicho periodo coincide con los últimos veinte años del transcurrir académico de la facultad, enmarcados con el último Proyecto Académico de Facultad (PAEFE). Este corte cronológico es analizado a través de tres subperiodos que corresponden a los tres planes decenales de educación que se habían aprobado a partir de la Ley 115 General de Educación de 1994. En esta ley se establece que “el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará Planes de Desarrollo Educativo, por lo menos cada diez años” (art. 72).

El análisis del periodo propuesto cubrirá tres planes decenales, el primero, de 1996 a 2006⁵; el segundo, 2006 a 2016 y el tercero, de 2016 a 2026. Estos planes decenales se estudiarán correlacionándolos con los planes maestros de la UPTC, y con los planes de desarrollo de cada uno de los ocho rectores de la universidad durante el periodo estudiado, junto con los planes de desarrollo, informes de gestión y actas de consejo de facultad de los nueve decanos(as). El periodo de estudio

2 En particular, al proyecto “La universidad colombiana en la formación de educadores. Modernidad, poder político en la sociedad del conocimiento. 1992-2019”.

3 Decreto n.º 272 de 1998, que determina los criterios y procedimientos de Acreditación Previa, así como los núcleos básicos del saber pedagógico, expedido en el gobierno de Ernesto Samper Pizano con Jaime Niño Diez como ministro de Educación.

4 Decreto n.º 1330 de 2019. Evaluación y reformas al Registro Calificado.

5 No contemplamos el Plan Decenal de Educación (1992-2002) aprobado en diciembre de 1992 e implementado en 1993, dado que luego se sobrepuso como primero el plan decenal 1996 a 2006, mediante Ley de la República de Colombia.

coincide, igualmente, con los planes de desarrollo de la UPTC, siendo el primero el “Proyecto Universitario Institucional (1998-2000)”, y el último el “Plan Maestro Institucional de la UPTC (2007-2019)”, que se expidió por Acuerdo del Consejo Superior 086 de 2006.

De esta manera, el proyecto académico y la calidad de los programas impartidos en la Facultad de Educación nos lleva a la necesidad de analizar y entender la FCE-UPTC en su historia, su presente y su posible futuro, a partir de las siguientes categorías de análisis: 1) directrices de los organismos internacionales; 2) planes decenales de educación en las políticas educativas del Estado, en la formación de docentes (evaluación de programas, las TIC); legislación en la acreditación y registros calificados (calidad, TIC, financiación, cobertura); 3) planes maestros y de desarrollo en la UPTC y los particulares en la Facultad de Educación. Por lo tanto, el desarrollo y liderazgo de la Facultad de Educación en la formación de docentes de Colombia⁶ se establece no solo por su capacidad interna para proyectarse nacional e internacionalmente, sino al cumplimiento e implementación de políticas generales tendientes a cumplir con condiciones de calidad.

El método se orienta desde la historia sociopolítica de la educación, sustentado en fuentes del archivo de la Facultad de Educación, actas y documentos de planes maestros y de desarrollo de cada rectoría y en la legislación nacional. En cuanto a la estrategia metodológica, se partió en primera instancia, de la línea de tiempo⁷, donde cabe preguntarse cómo se correlacionaron los planes decenales de educación con los planes de desarrollo universitario y con los programas y acciones de decanos durante el periodo estudiado.

6 Diana Elvira Soto Arango, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana* vol. 19, n.º 29, 2017.

7 Diana Elvira Soto Arango, “Periodos de reforma universitaria en Colombia de la colonia al siglo XXI”, *Revista historia de la educación latinoamericana* vol. 16, n.º 22, 2014.

De esta manera, los apartados del trabajo toman como núcleo central los tres planes decenales, que cubren el periodo de estudio. En cada plan decenal se analiza la influencia de las políticas internacionales, los programas de gobierno con sus respectivas legislaciones correspondientes a los cuatrienios de cinco presidentes y los planes de desarrollo en la política académica de los ocho rectores de la UPTC, que se correlacionan con los planes de desarrollo de los nueve decanos de la Facultad de Educación.

En concreto, se identifica como elemento constante en los planes decenales lo relacionado con la *calidad educativa*. Por este motivo, en los renglones siguientes se analizan las apuestas que se hicieron en los planes en torno a las condiciones de calidad, y cómo, por medio de los planes de rectores y decanos, se fueron incrustando y operativizando estas apuestas en el desarrollo de la UPTC y su Facultad de Educación.

El contexto

Los cambios estructurales en la formación de docentes producidos en el año 1998 se debieron en gran medida a las reglamentaciones de las normativas que ya se habían expedido como consecuencia de la puesta en marcha de la Constitución Política de Colombia de 1991. En ese marco, la ley 30 de 1992⁸ para la educación superior, y la ley 115 de 1994 como Ley General de Educación, reorganizaron los diferentes elementos del sistema educativo colombiano, poniendo la planeación a largo plazo —más allá de las situaciones coyunturales— como el vehículo que permitiría programar y desarrollar las acciones necesarias para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo⁹. Así, surge el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, una forma de planeación participativa a la que

8 La ley 30 del 28 de diciembre de 1992 se expidió durante el gobierno de César Gaviria Trujillo, siendo Carlos Holmes Trujillo García el ministro de Educación Nacional.

9 Ley 115/1994 del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación, artículo 72.

tenían que suscribirse los planes de los gobiernos y de los diferentes territorios nacionales.

El contexto globalizado y de apertura económica que experimentó Colombia desde la década de 1990, supuso que, en la elaboración de esos planes decenales, se introdujeran los mandatos de organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, el BID y la UNESCO. En consecuencia, en el desarrollo educativo se fueron posicionando conceptos y formas de administración educativa que, para el caso de la educación superior pública en Colombia, significó un ajuste a los currículos, a las formas de financiación y a los sistemas de aseguramiento de la calidad. De modo que, la acreditación, el sistema de créditos, la internacionalización, la revaloración de la investigación, la autofinanciación y la cobertura, entre otros, fueron calando en la programación y desarrollo de la educación, un panorama que afectó, igualmente, lo concerniente a la formación de maestros que se adelantó en las facultades de educación.

Plan Decenal de Educación 1996-2005

En el contexto internacional, para esta época ya estaban en vigor las políticas de la Organización Mundial del Comercio (OMC)¹⁰, que resaltaban la necesidad de establecer la calidad bajo la noción de *servicios educativos*. En septiembre de 1995 se realiza en Argentina la Cumbre iberoamericana de jefes de Estado, en la cual se acuerda, entre sus puntos centrales, que las transformaciones educativas deben ser políticas de Estado, ejecutadas a largo plazo, por encima de las coyunturas políticas. Dentro de este contexto de planeación a largo plazo, analizamos una serie de normas que comenzaron en el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998)¹¹, que serían retomadas por Andrés Pastrana Arango (1998-2002) y finalmente desarrolladas en su primer periodo

10 La OMC fue creada mediante el Acuerdo de Marrakech, en 1994.

11 La primera evaluación le correspondió a la señora Olga Duque de Ospina, ministra de Educación en el gobierno de Ernesto Samper.

presidencial por Álvaro Uribe Vélez (2002-2006)¹². De esta manera, les correspondió a tres presidentes llevar a cabo las directrices del primer plan decenal educativo, las cuales fueron plasmadas en los planes específicos de cada gobierno y orientaron una legislación concretada en la creación de organismos de evaluación, similares a los de otros países de América Latina y de Europa.

El gobierno de Ernesto Samper Pizano estableció el primer plan decenal educativo para el país, compuesto por ocho estrategias y siete capítulos, con María Emma Mejía Vélez¹³ como ministra de Educación; el plan fue entregado el 23 de febrero de 1996 en la ciudad de Cali y comprendía el período 1996-2005. A pesar de la inestabilidad política del gobierno Samper, cuatro ministros asumieron la cartera de Educación durante su cuatrienio, el plan decenal quedó establecido bajo los acuerdos alcanzados desde la mencionada reunión del año 1995 en Argentina, con miras a establecer la conceptualización de la calidad educativa y las respectivas estrategias para lograrlo, como se señala en su numeral 9:

9. Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una *educación de calidad* en condiciones de igualdad.

Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano, y el fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo productivo.¹⁴

12 Durante los dos periodos presidenciales de Uribe Vélez ocupó el Ministerio de Educación, Cecilia María Vélez White, quien venía de ocupar la Secretaría de Educación de Bogotá, en 1998, con Enrique Peñalosa como alcalde mayor, y luego con su sucesor, Antanas Mockus, en 2001.

13 A mediados del año 1996, Mejía Vélez fue nombrada ministra de Relaciones Exteriores, cargo que ocupó hasta 1998.

14 Ministerio de Educación Nacional, "Plan Decenal de Educación (1996-2005)" [cursivas agregadas]. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf. (Consultado el 11-3-2022).

Probablemente, el punto de encuentro de la ley 115 de 1992 (Ley General de Educación) con este primer plan decenal se localice, además de la cobertura, en indicar la necesidad de la calidad educativa, ya que la ley establece, entre otras, la “inspección y evaluación del proceso educativo”.

Artículo 4º. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.¹⁵

Destacamos cinco puntos que son formulados en el Plan Decenal, entendiendo que van a ser recurrentes en los planes siguientes, y que necesariamente conducen a la apuesta por la calidad: 1). La pedagogía con la estrategia de la “Expedición Pedagógica Nacional”¹⁶, se ubica como meta central del Plan Decenal¹⁷. 2). Que todos los establecimientos escolares cuenten con las condiciones mínimas de infraestructura, dotación, organización y mantenimiento que les

15 Ley 115/1994, art. 4, op. cit.

16 “G). La Expedición Pedagógica Nacional como una misión académica de educadores e investigadores tiene por objeto poner en contacto la intelectualidad del país con la institución escolar y la comunidad educativa, lo mismo que reconocer en forma sistemática las innovaciones y experiencias pedagógicas y acordar líneas de investigación y experimentación con los protagonistas del proceso educativo”. Ministerio de Educación Nacional, “Plan Decenal de Educación (1996-2005)”, op. cit., 12.

17 “La Expedición Pedagógica Nacional buscará reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa a sus alumnos. Documentará, clasificará y pondrá al servicio de todos los docentes el desarrollo pedagógico alcanzado en los establecimientos escolares. Será factor de investigación y de experimentación pedagógica”. *Ibid.*, 8.

permita desarrollar una educación de *calidad*. 3). Que existan las condiciones, los recursos y los instrumentos que aseguren la *formación de los docentes* y la actualización permanente. 4). Educación descentralizada. 5). Que todos los programas de educación sean pertinentes al proceso de desarrollo social, económico y cultural del país, y aseguren la formación de un país productivo, equitativo y competitivo y se estimule el desarrollo científico y tecnológico, apoyado fundamentalmente en la investigación, que se realizará en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior.

El plan de desarrollo que propuso para su administración el gobierno Samper, denominado “El Salto Social”, estuvo articulado a lo ya mencionado en el Plan Decenal de Educación, con los maestros como actores principales dentro del sistema. En este plan de gobierno, se “propuso la universalización de la educación básica y el mejoramiento de la calidad educativa; considerando que esto se lograba mejorando los sueldos de los maestros y convirtiéndolos en protagonistas del El Salto Social”¹⁸. Desde este contexto, se aprobó la organización de un sistema nacional de formación de educadores, generando una articulación entre las Escuelas Normales, las facultades de educación y los institutos de pedagogía. Desde allí se dispuso la reestructuración de las Escuelas Normales, indicando que “las escuelas normales se reestructurarán en los términos de la Ley 115 de 1994”¹⁹.

En lo que concierne a la educación superior, se estableció como prioridad la revisión de las políticas públicas educativas; la implementación de las TIC; el desarrollo e innovación de la ciencia y una investigación que respondiera a las necesidades del siglo XXI; se propusieron acciones hacia la cobertura, la permanencia, y una apuesta hacia la capacitación y formación de docentes universitarios. En lo que corresponde al aseguramiento de la calidad, en desarrollo del artículo

18 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017), 223.

19 Decreto n.º 2903/1994, de 31 de diciembre, “por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales”.

36 de la ley 30 de 1992, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) expide el acuerdo n.º 06 de 1995 por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación²⁰ y dio lugar a la conformación del primer Consejo Nacional de Acreditación (CNA), con cinco miembros.

En lo que respecta a la investigación y la formación en los niveles de maestría y doctorado, Colciencias²¹, que si bien buscaba incentivar la investigación en todas las áreas, se organizó como “una unidad especial para la investigación y aplicación pedagógica y didáctica”²². En concordancia con los marcos normativos, bajo la presidencia de Samper, el 22 diciembre de 1994 se expide el Decreto 2791, mediante el cual se organiza el Consejo Nacional de Maestrías y doctorados, que en su artículo primero indica:

Los programas de doctorado tendrán como objetivo la formación de investigadores capaces de realizar y orientar en forma autónoma, investigación, reconocida por la comunidad académica nacional e internacional, como un aporte al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía.²³

De hecho, a pocos meses de finalizar el gobierno de Samper, se expide el decreto 272 del 11 de febrero de 1998, que establece los criterios y procedimientos de acreditación previa. Este decreto, que sustenta el inicio del periodo de estudio el año 1998, lo consideramos básico pues establece cambios significativos en los programas de las facultades

20 Decreto n.º 2904/1994, de 31 de diciembre, “por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la ley 30 de 1992”.

21 Decreto n.º 2869/1968, de 20 de noviembre, “por el cual se crean el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales ‘Francisco José de Caldas’”. En 1990 se adscribe al Ministerio Educación Nacional y en 1991 el decreto n.º 585 crea el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología SNCYT, bajo la secretaría técnica de Colciencias.

22 Rátiva Velandia, op. cit., 226.

23 Decreto 2791/1994, de 22 de diciembre, “por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para la creación de programas de Doctorado, se crea la Comisión Nacional de doctorados y se fijan plazos de evaluación de tales programas”. La cartera de Educación la ocupaba en ese momento Arturo Sarabia Better.

de Educación. En primer lugar, los programas de formación de educadores, que antes se aprobaban en el ICFES, a partir del decreto 272 tendrían que tramitarse directamente en el Ministerio de Educación Nacional (art. 16)²⁴. Segundo, se exigió que todos los programas de educación contaran con acreditación previa (art. 15), que consistía en una evaluación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación, que emitía el concepto y pasaba al trámite del CESU, organismo que determinaba el funcionamiento de los programas y habilitaba al Ministerio de Educación Nacional otorgar la respectiva resolución. Y tercero, retomaba a la pedagogía como sustento de la educación (art. 2).

Las políticas relacionadas a la calidad, en función de la acreditación de programas, serían retomadas en el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002) bajo el plan de educación que denominó “Cambio para Construir la Paz”, relacionado con el cambio de milenio. En este mandato, “planteó la profesionalización del educador, la acreditación previa en los programas académicos de formación de maestros, la organización de los programas académicos en educación y la introducción de los núcleos del saber pedagógico, básico y común, como exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de formadores en las Instituciones de Educación Superior”²⁵.

En el decreto 1655 de 1999 se consideró “que la acreditación voluntaria implica la autoevaluación y la evaluación por pares de la calidad de los programas para conservarla y mejorarla”²⁶. Por otra parte, se expidió

24 Decreto n.º 272/1998, de 11 de febrero. Art. 16. “Los programas regulares de pregrado y postgrado en Educación registrados en el Icfes tienen un plazo de dos años contados a partir de la promulgación de este decreto para ajustarse a la nueva normatividad. En ese plazo dichos programas deberán obtener la acreditación previa otorgada por el ministro de Educación Nacional en las condiciones señaladas en el artículo anterior, sin la cual no podrán continuar prestando el servicio de formación de educadores”.

25 *Ibid.*, 230.

26 Decreto 1655/1999, de 25 de agosto, “por el cual se crea la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública, ‘Luis López de Mesa’”.

el decreto 916²⁷, siendo ministro de Educación Francisco José Lloreda. Este decreto²⁸ reglamenta los programas ofrecidos en convenio con entidades extranjeras, lo cual ya permitía la ley 30 de 1992. Teniendo en cuenta las solicitudes de los profesores universitarios, el presidente Pastrana expide el decreto 1279²⁹ y, en atención caso la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia expidió el Acuerdo 59 del 15 de junio de 2002³⁰.

Fue durante los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez, con Cecilia María Vélez como ministra de Educación, que se estableció la mayor normativa al tema de la acreditación, que luego lo llevaría al registro calificado. En el primer periodo (2002-2006), le correspondió finalizar el plan decenal 1996-2005 y proponer el nuevo plan decenal. El plan de desarrollo del gobierno Uribe se denominó “Hacia un Estado Comunitario”, y en materia educativa, “La Revolución Educativa 2002-2006”³¹, enfocada en dos objetos centrales: ampliación de la cobertura y calidad, ambas señaladas tanto en el primer plan decenal como en las mencionadas leyes de 1992 y 1994.

En este periodo se legisló y estableció la política de créditos académicos³², buscando alinearse con la política internacional y así facilitar las homologaciones y convalidaciones entre instituciones y países. Fue

27 Decreto 916/2001, de 22 de mayo, “por el cual se unifican los requisitos y procedimientos para los programas de doctorado y maestría”. El decreto 916 es derogado por el decreto 1001/2006, de 3 de abril, “por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones”.

28 “Art. 17. Parágrafo. En la autorización de programas ofrecidos en convenio con instituciones extranjeras, la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados evaluará la contribución efectiva que dicho convenio implique para el programa en términos de calidad”.

29 Decreto 1279/2002, de 19 de junio, “por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales”.

30 Con el Acuerdo 59 del Consejo Superior de la UPTC se reglamentaron los artículos 25 y 26 correspondientes al decreto 1279.

31 Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). “La Revolución Educativa 2002-2006” (2003). http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85576_archivao_pdf.pdf. Ministerio de educación de Colombia

32 La ley 749 del 2002 organizó el servicio de la Educación Superior y, posteriormente, con el decreto 2566 de 9 octubre de 2003, se establecieron las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.

la época liderada por la Unión Europea con el programa Tuning y en América Latina con el programa 6x4³³. Un aspecto que veremos reflejado en el plan de gobierno de la rectoría del Dr. Olmedo Vargas (2000-2003)³⁴ y en relación directa con el decreto 2230 del 2003, es la política de crear salas por áreas del conocimiento, en atención a la mencionada norma: 1) Ingenierías, Matemáticas y Ciencias Físicas; 2) Ciencias de la Salud; 3) Ciencias Biológicas, Agronomía, Veterinaria y Afines; 4) Educación; 5) Administración, Contaduría y Afines; 6) Humanidades y Ciencias Sociales.

El impacto de ese momento fue la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces)³⁵, organizada para coordinar y orientar el aseguramiento de la calidad de la educación superior, la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, su transformación y redefinición, así como sus programas académicos. Igualmente, se reorganizó creando la Sala Especial de Maestrías y Doctorados³⁶. Es decir, el aspecto que estamos analizando de la calidad educativa se operacionalizó con la creación o reformas de organismos encargados de vigilar y controlar la calidad y, en este caso, se estableció el registro calificado para todos los programas de las universidades, y a Conaces le correspondió la función de emitir concepto sobre la procedencia del otorgamiento de registro calificado³⁷ al que se refiere

33 Diana Elvira Soto Arango, "La investigación y la innovación en los programas de Historia y Ciencias Sociales en Colombia. Una propuesta desde el Proyecto 6X4", *Revista historia de la educación latinoamericana*, n.º 9 (2007).

34 UPTC, "Plan Institucional de Desarrollo 2002-2006", Tunja, 2002, 18.

35 Decreto 2230/2003, de 8 de agosto, "por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones". El art. 2 establece la composición de Conaces.

36 Resolución 0183. Se establece la creación de CONACES, con una Sala Especial de Maestrías y Doctorados.

37 Decreto 2566/2003 de 10 de septiembre, "por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior". Se asignó a la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior decidir sobre el Registro calificado de los programas"

la norma, cuyo antecedente es la ley 30 de 1992³⁸ y la creación del CESU³⁹ en esta ley.

En este gobierno de Uribe el aspecto financiero de las universidades públicas se verá afectado por su política de favorecer a la universidad privada con fondos estatales, con el criterio de la calidad educativa medida por indicadores. Asimismo, se estableció como meta la evaluación de los programas de formación de educadores y, en este sentido, reiteramos que el objeto central del citado Plan Decenal, que finalizaba en el 2005, fue el de establecer los lineamientos de la educación superior en torno a: políticas públicas educativas, TIC, desarrollo e innovación de la ciencia y la investigación que responda a las necesidades del siglo XXI, cobertura, permanencia, calidad, capacitación y formación de docentes universitarios.

De manera que los presupuestos de la universidad pública también quedaban supeditados a los indicadores de calidad. Es así como, en el año 2002, dentro del proyecto ACCES, se ubica al Icetex en la función de otorgar préstamos, pero con el objetivo de “mejorar la competitividad de Colombia en el mercado global”⁴⁰. La financiación del proyecto ACCES se definió así: un 44 % correspondiente a un crédito con la banca multilateral, un 20,6 % de recursos provenientes del Icetex y un 35,4 % con recursos de la Nación⁴¹. Si bien es cierto que el programa estaba dirigido a las poblaciones de estratos 1, 2, y 3, el hecho real es

38 “Artículo 31. h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior”.

39 “Artículo 34. Créase el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), de carácter permanente, como organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría [...]”. El artículo 81 crea el Sistema de Universidades del Estado, integrado por todas las universidades estatales u oficiales.

40 Departamento Nacional de Planeación / Ministerio de Educación Nacional, “Implantación acceso con calidad a la Educación Superior en Colombia ACCES fase II”, 2010. https://spi.dnp.gov.co/App_Themes/SeguimientoProyectos/ResumenEjecutivo/00200600600000.pdf

41 Yurani Stella Ardila Franco, “Políticas de financiación en la universidad colombiana 1992- 2012” (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020), 32.

que estos dineros fueron a financiar la universidad privada, dado que la matrícula otorgada al estudiante era la de la respectiva universidad, en un programa que además estaba financiado por el Banco Mundial. Y, en este caso, la universidad privada que para la época presentaba una caída en las matrículas, obtuvo una tabla de salvación y pudo retomar los estándares de matrícula de años anteriores.

Para la aplicación del plan se establecieron unas estrategias obligatorias, como fueron las evaluaciones de los programas para conseguir su aprobación y funcionamiento, porque para esta época la OCDE ya trazaba orientaciones claras sobre los criterios de formación en conjunto con la UNESCO, que desde 1998, en Bolonia, había establecido una ruta de trabajo en el campo de la educación superior. Por su parte, el Banco Mundial ofrecía préstamos que fueron a favorecer a la universidad privada.

Actores y acciones en la UPTC durante el Plan Decenal 1996-2005

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia estuvo dirigida durante este periodo por tres rectores, uno de ellos encargado por poco tiempo. Carlos Alberto Sandoval Fonseca fue el primer rector elegido por los estamentos universitarios, dando cumplimiento a lo consagrado en la ley 30 de 1992 (art. 28)⁴² y en la Constitución de Colombia de 1991, que otorgó la autonomía universitaria. El ingeniero Sandoval ocupó la rectoría en un primer periodo, de 1994-1997, y se presentó a la reelección para el periodo 1997-2000, siendo designado por el Consejo Superior por Acuerdo 041 del 22 de mayo de 1997.

42 "Ley 30 de 1992. Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional".

Su segundo periodo fue polémico desde su nombramiento⁴³, por cuanto se planteó un cambio en el Estatuto general de la UPTC, vigente desde 1993⁴⁴, que solo se logra reformar hasta el año 2005, con el Acuerdo 066.

Asimismo, bajo esta administración se expide el Reglamento estudiantil de pregrado en el año 1998⁴⁵ y más adelante, ante las gestiones para crear el Doctorado en Ciencias de la Educación, se organizan los comités académicos de doctorado⁴⁶ y se reglamentan los estudios de posgrado⁴⁷. Debemos destacar de la administración del Dr. Carlos Sandoval, los procesos de internacionalización y el liderazgo del sector en el grupo de universidades regionales ASUME, que permitió unificar ocho instituciones para organizar el primer doctorado en cada una de ellas que fue aprobado por el Ministerio de Educación mediante Resolución 2333 del 3 de julio de 1998. Este programa se organizó en Ciencias de la Educación con el Área de Historia de la Educación⁴⁸, iniciándose en agosto de 1998 la primera cohorte en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con trece estudiantes y bajo la tutela de la FCE.

Acompañó a esta administración en calidad de decano de la FCE el profesor Luis Alfonso Tamayo Valencia (1998-2000), quien dio impulso a la pedagogía y asumió el plan decenal en el aspecto de las “Expediciones pedagógicas”, además de corresponderle dar inicio al proceso de acreditación previa para los programas de la Facultad de Educación.

43 Gilberto Forero, *La gestión rectoral y la cotidianidad de la UPTC, 1970-2000*. Tunja: Uptc, 2004, 155.

44 Acuerdo n.º 120/1993, 20 de diciembre.

45 Acuerdo n.º 130/1998, de 15 de julio.

46 Acuerdo n.º 042/1999, de 11 de mayo.

47 Acuerdo n.º 108/1999, de 20 de diciembre.

48 La propuesta se presentó en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, en un evento organizado por el Dr. Miguel Ángel Puig-Samper y la Dra. Diana Soto. Asistieron el subdirector de Colciencias, Luis Carlos Arboleda, el profesor Mauricio Archila por la Universidad Nacional, Armando Gómez por la Academia Colombiana de Historia y el profesor Luis Eduardo Wiesner por la Uptc.

En definitiva, el plan de desarrollo del rector Carlos Alberto Sandoval recogió la política nacional de calidad y la introducción de las TIC en el sistema educativo, que, en el caso de la UPTC, concernía dar prioridad a la actualización tecnológica; en 1998, la única oficina con servicio de internet era la de investigaciones y como medios de comunicación se mantenían los oficios en papel, el teléfono y el fax. En calidad de encargado de la rectoría el abogado Hipólito Roa Sarmiento ocupó el cargo apenas cinco meses, entre enero y mayo de 2000 y como se entenderá, no dejó ningún plan de desarrollo.

El segundo rector por elección fue el Dr. Olmedo Vargas, entre los años 2000 y 2003. Le acompañaron en la decanatura de la Facultad de Educación el Dr. Alfonso Tamayo hasta el 2000, y luego la profesora Ana Margarita Santafé, entre 2001 y 2003. Esta administración elaboró un interesante plan de desarrollo en el cual cada estrategia estaba acompañada de financiación, enfocándose hacia el fortalecimiento de la investigación, la fundamentación pedagógica, la flexibilización curricular y la reorganización de la estructura como facultad⁴⁹.

En atención a lo dispuesto en el decreto 272 de 1998, en el año 2000 todos los programas de la facultad cumplen con un proceso de evaluación, en la que se incluía una visita de pares externos con miras a obtener la acreditación previa, requisito sin el cual no podrían funcionar como programas para la formación de maestros. El Ministerio de Educación Nacional, mediante las resoluciones 961, 1530, 1705, 1278 y 1591 del año 2000, otorga este reconocimiento a todos los programas de la facultad, tanto de pregrado como de posgrado, incluido el recién

49 Cabe destacar, en primera instancia, el área de investigación, con para tres proyectos financiados por la suma de seiscientos setenta millones; para eventos, cien millones; para un convenio de asesoría con la Universidad Pedagógica Nacional para la Facultad de Educación, cincuenta millones; para organizar tres líneas de investigación, veinticinco millones; para la creación de un centro de estudios latinoamericanos, cincuenta millones; para establecer el modelo pedagógico, cincuenta millones; para flexibilizar el currículo, nuevamente con asesoría de la UPN, 25 millones; para organizar áreas comunes con otras facultades, cincuenta millones; para desarrollar competencias tecnológicas, cincuenta millones; una licenciatura en educación rural, cincuenta millones; innovaciones pedagógicas en lenguas extranjeras, noventa y tres millones.

creado Doctorado en Ciencias de la Educación. El cumplimiento de este requisito, donde se medía la organización curricular, los recursos, la infraestructura y los profesores, entre otros, permitió que los programas mantuvieran su vigencia para los siguientes siete años. Los programas de la facultad dedicados a la formación de maestros que obtuvieron la acreditación previa en el año 2000, fueron:

- Lic. en Informática educativa (nocturna)
- Lic. en Psicopedagogía, con énfasis en asesoría educativa
- Lic. en Filosofía (nocturna)
- Lic. en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Lic. en Matemáticas (diurna)
- Lic. en Matemáticas (nocturna)
- Lic. en Ciencias Sociales
- Lic. en Educación preescolar
- Lic. en Lenguas extranjeras
- Lic. en Idiomas modernos (español – inglés)
- Lic. en Artes plásticas
- Lic. en Música
- Lic. en Educación física, recreación y deporte (Tunja)
- Especialización en Necesidades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas
- Especialización en Evaluación de la educación (semipresencial)
- Especialización en Gerencia educacional (semipresencial)
- Doctorado en Ciencias de la Educación

El tercer rector por elección, Carlos Augusto Salamanca Roa (2003-2006), estuvo acompañado en su administración por dos decanos, Gerónimo Gil Otálora (junio a diciembre de 2003, como encargado) y Javier Guerrero Barón (2004-2006). El profesor Alfonso Tamayo (decano de Educación 1998-2000), es designado para la vicerrectoría académica en el año 2003 y es sucedido por Esaú Páez en el año 2005, los dos adscritos a la FCE. Esta administración se traza un nuevo plan

de desarrollo, titulado “Plan de excelencia institucional”, que propone una reforma académica⁵⁰. Destacamos de esta política los principios atinentes al plan decenal, como la “excelencia y calidad”. Si bien se adelantó una reforma al plan de estudios que permitió la adopción del sistema de créditos, no fue posible nivelar y facilitar la homologación de programas; aun así, se estableció el Comité de Acreditación para la UPTC, unidad que propició el inicio sistemático en los procesos de autoevaluación y acreditación⁵¹.

Correspondió a esta administración aplicar los lineamientos del nuevo decreto 2566 de 2003, que en función de las condiciones de calidad identifica dos procesos: el de registro calificado, que se homologa a la anteriormente llamada Acreditación Previa, y la Acreditación de Alta Calidad, un procedimiento voluntario para los programas que consideraran tener condiciones de excelencia. La UPTC inicia sus primeras experiencias de acreditación de programas, y para el caso de la facultad, mediante la Resolución 3953 de 2005, con el programa de Psicopedagogía, el primero en lograr dicha refrendación. A este le siguieron, en 2006, los programas de Licenciatura en Idiomas modernos y la Licenciatura en Preescolar⁵².

Estos rectores, que pasaron por la consulta de los estamentos universitarios y ejercieron su cargo dentro del Plan Decenal nacional que finalizó en el 2006, en efecto trazaron su plan particular y en su desarrollo cada decano se encargó de priorizar algunos aspectos. En definitiva, con respecto a la aplicación de este Plan Decenal de Educación 1996-2005, en la UPTC se tradujo en los planes de desarrollo presentados por tres Carlos Sandoval, con el Proyecto Universitario Institucional (1998-2000); Olmedo Vargas, con el Plan Institucional de Desarrollo 2002-2006 y Carlos Salamanca, que además de su Plan de Desarrollo Académico (2003-2006), presentó el Plan Maestro

50 Uptc, “Política académica 2003-2006”. Tunja, 2003, 7.

51 Uptc, “Plan Institucional de Desarrollo 2002-2006”, Tunja, 2003, 23.

52 La acreditación de estos dos programas se certifica en la resoluciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia 6681 y 540, de 2006.

de Desarrollo Institucional 2007-2019, que va a guiar la política académico-administrativa de la UPTC.

Para el periodo analizado que finaliza en el 2005, del primer Plan Decenal de Educación se fortaleció la investigación, la internacionalización y el retorno a lo regional. Al parecer, al menos para el caso de la UPTC, alguna de las rectorías no estuvo de acuerdo con la política de acreditación del momento y, por lo tanto, en la evaluación realizada en el año 2005 se indica que la UPTC, de 47 programas registrados, tan solo “se habían acreditado 4 programas”⁵³. Quizá sea la administración del rector Carlos Augusto Salamanca la que se plantea una política de futuro con el primer plan maestro 2006-2019 y se propone lograr la acreditación de los programas e iniciar el proceso de la acreditación institucional, según los lineamientos del CNA.

El entonces ministro de Educación Jaime Niño Díez, con motivo de una nueva edición del texto del Plan Decenal de Educación (1996-2005), afirmó en la página de presentación que, transcurridos más de cuatro años de su puesta en marcha, se habían realizado dos evaluaciones:

Una, el Primer Foro Educativo Nacional, en diciembre de 1996, con más de 800 participantes y como culminación de 28 foros regionales, más de 300 foros municipales y decenas de seminarios y talleres de difusión y comprensión de los contenidos [...]

Otra, el Segundo Foro, en abril de 1998, en el marco del gran evento “Escuela Siglo XXI, FORO Y FERIA, quizás el suceso educativo de más amplia representación y actividad y vida escolar que registre nuestra historia educativa [...] con participación de más de 200000 personas⁵⁴.

El ministro también señala dos logros fundamentales: 1). La dotación y edición de los textos de estudio que llevan los títulos de

53 Uptc, “Política académica 2003-2006”, 23.

54 Jaime Niño Díez, “Presentación”, en Plan Decenal de Educación 1996-2005, 1.

Pedagogía del Plan Decenal y *Participación Democrática en Educación*, y 2). La gestión regional descentralizada y autónoma del programa⁵⁵.

Segundo Plan Decenal de Educación: 2006-2016

Establecido en el segundo periodo del presidente Álvaro Uribe Vélez, el Plan Decenal de Educación (2006-2016) fue denominado como “Pacto social por la educación”⁵⁶. En este plan se propusieron tres aspectos fundamentales: 1. “Desafíos de la educación en Colombia”. En este apartado se trabajó en los fines de la educación y su calidad en el siglo XXI (globalización y autonomía), incluyendo un espacio para la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Allí se continúa con la renovación pedagógica, el fomento al uso de las TIC en la educación⁵⁷, y la integración de la ciencia y la tecnología con la educación. 2. “Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia”. La propuesta consiste en incrementar y mejorar la inversión en educación, apuntándole al desarrollo infantil y educación inicial; a la equidad, acceso, permanencia y calidad; al liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo. 3. Este aspecto se refiere a los agentes educativos, en este caso a los docentes y directivos docentes y otros actores que van más allá del sistema educativo⁵⁸. Lo anterior se establece para desarrollar a través de ocho estrategias. En el perfil docente, describe “un docente con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización; reconocido por su desempeño y proyección”⁵⁹. Se introducen nuevos conceptos como el de desarrollo social y humano sostenible y la perspectiva ambiental⁶⁰.

55 *Ibid.*

56 Plan Decenal de Educación 2006-2016. “Pacto social por la educación”. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>

57 Rátiva Velandía, op. cit., 232.

58 Plan Decenal de Educación 2006-2016, op. cit., 4.

59 *Ibid.*, 34.

60 *Ibid.*, 39-40.

En la preocupación por formar educadores para el siglo XXI, este plan incluía aspectos como una segunda lengua, revisión de los currículos introduciendo el desarrollo de *competencias*, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral. Y como objetivos: 1. Desarrollar las competencias comunicativas en lengua materna y por lo menos en una segunda lengua. 2. Impartir y fortalecer la formación en competencias laborales, generales y específicas para lograr una educación pertinente y articulada al mundo productivo, que genere una cultura de emprendimiento, liderazgo, innovación para la asociación, solidaridad y creatividad para el desarrollo humano sostenible y el mundo laboral. En este sentido, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) inició un empoderamiento que se continuaría en el siguiente gobierno.

El gobierno Uribe acuñó como eslogan del nuevo plan decenal “La educación que queremos para el país que soñamos”, y el objetivo, se centró en garantizar “un sistema educativo articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluida la educación para el trabajo y el desarrollo humano, [que dé] respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana”⁶¹. Igualmente, se mantuvo como objetivo el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación; también se resaltó el papel de la pedagogía y se propuso el fortalecimiento de la calidad educativa en un marco de mayor equidad.

El gobierno Uribe legisló en sus dos mandatos sobre la calidad en la educación y la formación de docentes. De este segundo plan decenal destacamos la ley 1188 del 25 de abril de 2008, por medio de la cual se reguló el registro calificado de los programas de educación superior. Es así como en el artículo 2 establece las condiciones de calidad para el registro calificado y en el artículo 5 introduce los ciclos propedéuticos⁶². Ese mismo año se expide el decreto 4790, que establece las condiciones

61 *Ibid.*, 35.

62 Deroga el art. 1 del decreto n.º 2566 del 2003.

básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores⁶³.

Por otra parte, legisló sobre los organismos de evaluación como la Conaces, determinando sus funciones⁶⁴. En este sentido, un hecho relevante es la expedición de la ley 1324 del 2009, que fijó los parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de la calidad de la educación, con el fin de “facilitar la inspección y vigilancia del Estado”, transformando, entre otras, las funciones del Icfes. Dentro de este contexto, se modifica el esquema de financiación de la educación superior con mayor participación de las instituciones privadas con ánimo de lucro⁶⁵.

De esta manera, encontramos que este gobierno continúa con la política de calidad y cobertura con algunas variantes, como la de incluir en el plan nacional el tema de la paz. Y, en su proyecto de gobierno, el expedir normas legislativas orientadas a reglamentar el registro calificado y las funciones de Conaces. Fue una época de continuos movimientos universitarios por la financiación de la universidad pública y no deja de ser curioso que lo que se legisla es para darle participación en el presupuesto a las universidades privadas⁶⁶. Finalizando el gobierno, se expide el decreto 1295 de 2010⁶⁷, que establece modificaciones al

63 Decreto 4790/2008, de 19 de junio, “por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores”.

64 Decreto 1306/2009, de 17 de abril, “por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias”.

65 Ley 1342/2009, de 13 de julio, “por la cual se fija parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes”. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-227020_archivo_pdf_ley_30.pdf > (14 de agosto, 2012)

66 Ardila Franco, “Políticas de financiación, 27.

67 Decreto 1295/2010, de 20 de abril, “por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. Además de reglamentar la Ley 1188, en el art. 45, deroga los decretos n.º 1665 de 2002, n.º 2566 de 2003 y n.º 1001 de 2006.

registro calificado. Este decreto supervive como el medio de evaluación de todos los programas universitarios y establece, en el artículo 1, la obligatoriedad del registro calificado, “para ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior”. Además, se establecieron quince condiciones para obtener el registro calificado⁶⁸.

El segundo Plan Decenal de Educación finalizó durante el segundo mandato del presidente Juan Manuel Santos (2010-2018), en 2016. Para su primer cuatrienio, Santos estableció un plan de desarrollo que denominó “Prosperidad para Todos” (2010-2014) y para el segundo, “Todos por un Nuevo País” (2014-2018). A Juan Manuel Santos le correspondió plantear, como hecho destacado, el tercer Plan Decenal de Educación 2016-2026. María Fernanda Campo ocupó la cartera de Educación entre 2010 y 2014, sucedida por Gina Parody, entre 2014 y 2016 y Yaneth Giha, entre 2016 y 2018.

No puede pasar desapercibida la nueva política de Estado que, por la época del primer mandato de Santos, trazó el CESU, denominada “Por lo superior”, para un periodo de veinte años (2014-2034). Para ese momento el tema de calidad ya era algo asimilado, por cuenta de la obligatoriedad de las normas en las instituciones universitarias y es así que, con la vigencia del registro calificado para los programas universitarios, también se legisló para las Escuelas Normales y se expidió la resolución 4660 del 13 de junio de 2011, referida a la verificación de la calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores⁶⁹.

De esta manera se legisló para las licenciaturas en educación para remediar las que se consideraban “unas políticas para las aulas del siglo XIX, con docentes del siglo XX y estudiantes del siglo XXI”. Se planteó, por parte del viceministerio de Educación Superior⁷⁰, una política

68 Artículo 5o. Evaluación de las condiciones de calidad de los programas.

69 Artículo 111. Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado.

70 Patricia Martínez Barrios, viceministra de Educación Superior.

específica para los 480 programas de licenciatura y se creó nuevamente la Sala de Educación⁷¹ que se había cerrado años atrás.

Los actores upetecistas en el segundo Plan Decenal de Educación

Dentro del contexto del segundo Plan Decenal de Educación, el rector de la UPTC, Dr. Carlos Augusto Salamanca (2003-2006), como ya se dijo, destacó por su prospectiva reflejada en el plan maestro de 2007 al 2019. Desde este punto de vista, y unido al segundo Plan Decenal de Educación, les da relevancia a los sistemas informáticos y las nuevas TIC, orientado el mejoramiento académico hacia la ampliación de la cobertura de los programas académicos⁷². Aún hay otra distinción que hacer, y es el hecho de haber planteado la regionalización y la calidad a través de la investigación. Coherentes con la ampliación de la cobertura, la población estudiantil de la UPTC pasó de tener 16 720 estudiantes el año 2000, a 23 143 en el segundo semestre de 2006; para esta época albergaba el 70 % de la matrícula universitaria en Boyacá⁷³, con 53 programas de pregrado presenciales, 7 a distancia propios y 5 en convenio, administrados por 8 facultades en una sede central y 3 facultades seccionales. En los posgrados, un doctorado, 8 maestrías y 26 especializaciones. Los docentes con doctorado pasaron del 33,5 % en 2003, al 46,9 % en el año 2006. Como ya se mencionó, la Facultad de Educación en esta administración inició el proceso de estudio de los créditos académicos.

Le correspondió al Dr. Alfonso López Díaz (2007-2010) organizar el Plan Maestro de Desarrollo institucional, dentro del segundo plan decenal y bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Esta administración dio continuidad al Plan Maestro de Desarrollo de la UPTC 2007-2019, articulándolo con el plan del gobierno, convirtiéndolo, “[...] en el mapa de navegación de la administración”⁷⁴.

71 Diana Elvira Soto Arango, en su calidad de coordinadora de la “Sala de Humanidades, Sociales y Educación”, con el apoyo de la viceministra de Educación, solicitó la creación de la Sala de Educación (febrero, 2014).

72 Uptc, “Política académica, 2003-2006”, 57.

73 Uptc, “Proyecto Universitario Institucional, 2007-2019”. Tunja, 16.

74 Uptc, “Informe de gestión 2007-2010”. Tunja, 5.

En el balance del rector López se encuentra, en primer lugar, que habiendo seguido los lineamientos de la política nacional, su gran logro fue, sin duda, alcanzar la acreditación institucional de alta calidad, otorgada mediante resolución 6963 del 6 de agosto de 2010. Con esta nueva condición de Calidad Institucional se promovió el plan de mejoramiento, lo cual conllevó una nueva dinámica para mantener las condiciones de progreso. El rector López había logrado que 19 programas obtuvieran la acreditación de alta calidad y de estos 7 en la Facultad de Educación: Licenciaturas en Ciencias Sociales, Informática y Tecnología, Lenguas Extranjeras y Matemáticas⁷⁵.

El marco en el que se dio esta acreditación muestra que, para el año 2007, la UPTC, había recibido 55 programas de pregrado y 40 de posgrado con 22 637 estudiantes y 1409 docentes, de los cuales 31,9 % de planta. Al finalizar su administración, López había aumentado el número de programas de posgrado, creciendo los doctorados a 3, las maestrías a 14 y las especializaciones a 22. La población estudiantil creció a 23 257 para el año 2010. En cuanto a los docentes, se estableció una política de relevo generacional y se realizaron 3 convocatorias. El periodo, que empezó con 321 docentes de planta⁷⁶, terminó con 337 en el 2010, comparados con los 276 del año 2009. La Facultad de Educación presentaba en el año 2007 un total de 3987 estudiantes⁷⁷. Por otra parte, en la investigación 89 grupos se pudieron clasificar en Colciencias⁷⁸.

75 Las resoluciones del MEN por medio de las cuales se otorgaron las acreditaciones de estos programas fueron: 7227 de 2007; 798 de 2008; 983 de 2009 y 12740 de 2010.

76 La Facultad de Educación presentaba 124 docentes de planta, 115 ocasionales y 62 de cátedra.

77 Uptc, "Plan de Desarrollo Institucional, 2007-2010". Tunja, 18. Los 3987 estudiantes representaban el 17,6 % del total de la universidad. Y en la facultad, en su gran mayoría mujeres, con 2509.

78 El Doctorado en Ciencias de la Educación obtuvo, en este tiempo, el premio de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), destacando la internacionalización de este programa, una de las políticas de las dos administraciones anteriores.

Le acompañaron en la decanatura el profesor Luis Otálora Velandia (2007-2008) y Gilberto Forero (2009-2010), quien también acompañó al siguiente rector hasta el 2013. Así pues, la Facultad de Educación ingresó en la política de los registros calificados y de las acreditaciones que, como hemos indicado, lo hizo con siete de los doce programas de pregrado. Por otra parte, la facultad dio muestras de liderazgo al ofertar el programa de maestría en Historia en la Universidad de Cartagena y presentar cinco maestrías, cuatro especializaciones y un doctorado en educación, con lo cual marchaba a la cabeza en internacionalización.

En definitiva, la administración López marcó un hito dentro de la política nacional al dejar a la UPTC como una de las primeras universidades públicas acreditadas de alta calidad y se ubicó en el Plan de Desarrollo Institucional 2007 a 2019. Otro logro destacable es el cumplimiento de la línea del desarrollo de la investigación, evidenciada al finalizar el periodo de la rectoría con 96 grupos clasificados en Colciencias y 386 investigadores en el 2010, y aunque este era un reto sin cumplir dado que el total de docentes en ese año era de 1507⁷⁹, fue un buen comienzo.

Le corresponde a la siguiente administración rectoral finalizar el plan decenal de educación. Es así como el profesor Gustavo Álvarez Álvarez presenta un primer periodo de gobierno de 2011 a 2014, y uno segundo de 2015 a junio de 2016; en la decanatura de Educación estuvo acompañado, como ya se dijo, por el profesor Gilberto Forero hasta el 2013, y posteriormente por la profesora Olga Najár Sánchez⁸⁰ hasta 2016. Al rector Álvarez le correspondió, en este periodo de análisis, ubicar su política dentro del plan nacional y el maestro institucional. En el diagnóstico que establece y en lo que considera el proceso de transformación de la UPTC, su objetivo fue el de convertir a la universidad en “una institución de investigación, con alto impacto en el desarrollo social y económico de la región, y líder en el área estratégica de proyección nacional e internacional, desde las especificidades locales”⁸¹,

79 Uptc, “Plan Maestro Institucional, 2007-2019”. Tunja, 15.

80 Estuvo encargada desde mayo de 2013, y en propiedad de 2014 a junio de 2016.

81 Uptc, “Plan de Desarrollo Institucional, 2011-2014”. Tunja, 10.

dejando claro que este plan correspondía a la primera parte del plan maestro institucional 2007-2019. Además, en la visión 2019 el rector Álvarez plantea la pedagogía y la investigación como metas a conseguir mediante cinco lineamientos. Como hemos indicado, el primero el de investigación e innovación; el segundo, formación y docencia; el tercero, extensión y proyección social; el cuarto, bienestar universitario y el quinto, modernización de la gestión administrativa y financiera. Así mismo, destacamos la inclusión de la integración con las Escuelas Normales y la educación media y básica, tanto como el haber establecido el monitoreo para el plan decenal, y en este caso, también para el plan maestro institucional a través de cinco pasos: 1) diagnóstico; 2) participación-consulta; 3) formulación, planeación; 4) implementación; 5) seguimiento y evaluación.

Coherente con el plan nacional e institucional, la calidad y la cobertura frente a la acreditación y registros calificados estaban en la palestra. En cuanto a la cobertura, la posibilidad de extender los programas a otros territorios permitió en la facultad la creación de la extensión del programa de Educación Física en la ciudad de Chiquinquirá. Por otra parte, en este periodo, los programas que en la Facultad de Educación obtuvieron acreditación de alta calidad fueron las licenciaturas en Música, en 2012; en Informática y Tecnología, en 2013; en Filosofía, en 2014; en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en 2014. Los otros programas que habían obtenido este reconocimiento en los años anteriores, esta vez lograron la reacreditación, lo cual indicó que se mantenían sus condiciones de alta calidad. Fueron las licenciaturas en Psicopedagogía, Ciencias Sociales y Preescolar⁸².

82 Las resoluciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) que otorgaron las mencionadas acreditaciones fueron 7914 de 2012; 4824 de 2013; 8157 de 2014 y 22940 de 2014. Por su parte, las resoluciones que otorgaron reacreditación fueron 21217 de 2014; 16230 de 2015; 16184 de 2015 y 17796 de 2015.

Tercer Plan Nacional Decenal de Educación, “El camino hacia la calidad y la equidad” (2016-2026)

Es en la mitad del segundo gobierno de Juan Manuel Santos cuando se establece el tercer Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE 2016-2026. “El camino hacia la calidad y la equidad”⁸³. Este plan es presentado en 2015 por un grupo multidisciplinario conformado por académicos, agentes regionales, miembros de la sociedad civil y, por su puesto, representantes del gobierno, así como organismos multilaterales que realzan la creciente influencia de las políticas internacionales. Entre estos últimos destacan Unicef, la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco)⁸⁴. Es un momento en el que la agenda internacional toma como referencia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales son incorporados en la planeación colombiana mediante el decreto 280 de 2015. Como plan, esta vez su diseño traía consigo una apuesta más directa para su seguimiento y monitoreo, buscando la eficacia y eficiencia mediante la identificación de logros y debilidades⁸⁵.

Como líneas de base, el plan inicia con diagnósticos, caracterización de necesidades y la definición de retos del país en educación, proponiendo diez desafíos estratégicos para los próximos años, en los que identificamos preocupaciones por la financiación, la paz, la inclusión y la forma-

83 MEN, Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/> (consultado el 7 de marzo de 2022). Yaneth Giha Tovar, ministra de Educación Nacional; Liliana María Zapata Bustamante, viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media (E) y Natalia Ruiz Rodgers, viceministra de Educación Superior.

84 *Ibid.*, 20-21. Otros organismos nacionales e internacionales que participaron en la construcción de este documento fueron Conaced, PNUD, Fundación Empresarios por la Educación, Mesa Nacional de Educación Privada, Universidad del Área Andina, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del Ministerio de Educación Nacional, Revista de Educación en Ciencias, Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, Consejo Privado de Competitividad y Universidad ECCI. En 2019 ingresaron a la mesa UNICEF, OEI y ASCUN.

85 *Ibid.*, 35.

ción docente⁸⁶. Destacamos, igualmente, que este tercer Plan Decenal de Educación se preocupa por la medición del aprendizaje, lo cual será rubricado por los posteriores decretos y políticas de aseguramiento de la calidad, planteando que “Todo lo anterior con calidad y enmarcado en un sistema de acreditación eficiente”⁸⁷.

El marco político gubernamental en el que se da vida al tercer Plan Decenal de Educación corresponde al segundo periodo presidencial de Juan Manuel Santos (2014-2018). El plan de este gobierno, “Todos por un Nuevo País”, propuso tres ejes de acción: paz, equidad y educación. En este último eje se propuso cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos⁸⁸. Efectivamente, con respecto al de los anteriores, el presupuesto para educación aumentó significativamente, si bien para el caso de la educación superior, uno de sus programas bandera, “Ser pilo paga”, que apoyaba a estudiantes destacados con la matrícula en universidades principalmente privadas, fue uno de los más polémicos por cuanto los recursos para la educación superior pública se desviarían a universidades privadas.

En materia de calidad, es dentro de este contexto que se expide el decreto 1075 de 2015, que unifica toda la reglamentación para el sector educativo, y como es de suponer, reglamentó las condiciones de calidad establecidas en la ley 1188 de 2008 y, así mismo, estableció en el artículo 2.5.3.2.2.3, que el Ministerio de Educación Nacional fijara

86 *Ibid.*, 6-7. Las diez estrategias del plan son: precisión sobre el derecho a la educación; fortalecimiento del sistema educativo en lo que respecta a la articulación, la participación, la descentralización y la concertación; establecimiento de lineamientos curriculares pertinentes y flexibles; construcción de nuevas políticas para la formación de educadores; impulso del cambio en el paradigma que ha dominado la educación; impulso del uso de las nuevas tecnologías; una educación para la paz, la equidad, la inclusión y el respeto; educación rural; mayor inversión y fomento a la investigación en todos los niveles educativos.

87 *Ibid.*, 45.

88 Plan Nacional de Desarrollo de Colombia, “Todos por un Nuevo País” (2014-2018) <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018>

las características específicas de calidad para los programas académicos de educación superior⁸⁹. Pero quizá la normativa más controvertida, que produjo varias movilizaciones por parte de las comunidades de las facultades de educación en Colombia, fue la resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, que estableció “las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de Licenciatura, para obtener, renovar o modificar el registro calificado”⁹⁰.

El reformular la legislación en torno a la formación de maestros fue uno de los objetivos del gobierno Santos⁹¹, buscando fortalecerla, dado el papel protagónico y misional de los maestros en todo el sistema educativo. Si bien la resolución 2041 de 2016 pretendía posicionar el saber pedagógico y ampliar la presencia de la práctica pedagógica en los programas de formación profesoral, también se la consideró arbitraria por, entre otras cosas, limitar las denominaciones, exigir de forma descontextualizada los requisitos de la lengua extranjera, limitar las metodologías para el ofrecimiento de programas e imponer condiciones para los profesores de estos programas.

Con el Plan Decenal de Educación aún vigente se posesiona Iván Duque (2018-2022) y cerramos el periodo con el decreto 1330 del 25

89 El Ministerio de Educación Nacional, mediante la resolución 5443 de 2010, modificada parcialmente por la resolución 6966 del mismo año, definió las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación.

90 Resolución 2041/2016, de 3 de febrero, art. 1.

91 Las siguientes fueron las normas que durante el segundo periodo del gobierno Santos orientaron el desarrollo de calidad en lo que respecta a la calidad en los programas de formación de maestros:

1. Decreto 1075/2015, de 26 de mayo, decreto único reglamentario del sector de la educación superior”.

2. Decreto 2450/2015, de 17 de diciembre, “por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciaturas y los enfocados a la educación”.

3. Resolución 2041/2016, del 3 de febrero.

4. Resolución 18583/2017, de 15 de septiembre, “por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”.

de julio de 2019, que señala la conceptualización sobre la calidad⁹² y los nuevos requisitos del registro calificado⁹³. Se destaca que, en este gobierno, Colombia ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el 28 de abril de 2020, y de esta manera se convirtió en el 37.º miembro de esta organización.

La UPTC y la Facultad de Educación durante el tercer Plan Decenal

Le corresponde al Dr. Alfonso López en su segunda administración (junio 2016 a 2018) como rector de la UPTC iniciar el Plan Decenal de Educación planteado en el gobierno de Juan Manuel Santos. Le acompañaron en la administración de la FCE la Dra. Diana Elvira Soto Arango (julio de 2016 a julio 2018) y el Dr. Julio Aldemar Gómez agosto 2018 a 2020.

Destacamos la línea de trabajo en la autoevaluación de la acreditación institucional y, como puntos pendientes, la formación de un mayor número de doctores, aumento de profesores de planta, con relevo generacional⁹⁴, ampliación de cobertura, políticas hacia la deserción. Pero centrándonos en la Facultad de Educación en el periodo de julio

92 Artículo 2.5.3.2.1.1. "Concepto de calidad. Es el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión". El artículo 2.5.3.2.1.2 indica el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=98270 (consultado el 1 marzo de 2021).

93 Artículo 2.5.3.2.2.1. "Definición. El registro calificado es un requisito obligatorio y habilitante para que una institución de educación superior, legalmente reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, y aquellas habilitadas por la Ley, pueda ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior en el territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008. El registro calificado del programa académico de educación superior es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica y evalúa el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior y aquellas habilitadas por la Ley". https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=98270 (consultado el 1 marzo de 2021).

94 *Ibid.*, 19. Se localizaba que el 47 % de los profesores de planta estaba por encima de los 55 años y el 15 % por encima de los 60 años.

de 2016 a diciembre de 2018, se presentó el plan estratégico académico 2017 y 2018, que buscaba fortalecer la investigación, la visibilidad internacional, los procesos de calidad, considerando que su mayor logro fue aprobar el modelo pedagógico para la Facultad de Educación, sancionado mediante Acta del Consejo de Facultad, el 15 febrero de 2018, documento que serviría de base para establecer el modelo pedagógico de la UPTC⁹⁵.

El inicio de este periodo no fue fácil, puesto que la Decanatura se encontró con una Facultad en paro, en protesta por la Resolución 2041 de febrero de 2016. La política que se trazó fue la de establecer un diálogo directo en asambleas generales de profesores y estudiantes y talleres para dar a conocer el citado decreto. En este contexto, finalmente los programas de la facultad tuvieron que someterse a las mediciones establecidas por los parámetros de las normatividades vigentes, lo que ocasionó algunos cambios en varios de ellos. Los programas de licenciatura en Lenguas Extranjeras, Educación Física, Música, Filosofía y Ciencias Naturales, lograron renovar su acreditación, mientras que los programas de licenciatura en Informática y Tecnología y en Artes no

95 Otra de las acciones planteadas en el periodo de esta decanatura fue la revisión de todos los planes de estudio de los trece programas de pregrado con la legalidad del registro calificado. Además, se presentaron cuatro programas de pregrado, Informática, Lenguas, Educación Física y Artes, a procesos de acreditación. Asimismo, se realizaron tres talleres con todos los programas de posgrado para adelantar de manera coordinada los procesos de acreditación de estos programas.

Se llevaron a cabo tres jornadas pedagógicas, con una amplia consulta para elaborar el modelo pedagógico con el saber e identidad de los profesores de la Facultad de Educación, reconociendo en el profesorado los altos talentos en investigación pedagógica.

Quedaron establecidos los cambios en una nueva política de funcionamiento investigativo en el Ciefed. Se realizó un estudio diagnóstico sobre la internacionalización de la facultad, sustentado en el informe de cada programa académico. Se destacó el programa del Doctorado Ciencias de la Educación por su impacto internacional e institucional, incluyendo a otras facultades y el pregrado, en especial la Escuela de Sociales. Asimismo, se desarrolló una política de visibilizar las actividades de la Facultad de Educación a través de dos órganos escritos: El informativo *El Licenciado* que se editó de manera virtual cada quince días, y el boletín *Astrolabio*, que recogió el balance estadístico del año 2016 de la facultad. Igualmente, en programas de TV y radio. También se creó una política de revisión de las diferentes actividades en el contexto nacional e internacional.

cumplieron con las condiciones. Así mismo, el programa de licenciatura en Idiomas Modernos español-inglés dejó de ofertarse desde 2017, lo cual conllevó la modificación y creación de nuevos programas, dando origen a las licenciaturas en Literatura y Lengua Castellana; en Lenguas Modernas, inglés; Lic. en Informática; y el programa profesional de Artes Plásticas y Visuales.

Conclusión

Hemos pretendido estudiar cómo la FCE-UPTC ha asimilado y adaptado las políticas de los tres planes decenales de educación en el periodo de 1996 a 2026. La UPTC, como institución pública de carácter nacional que es, también presenta planes maestros orientados por los lineamientos del Estado y de cada gobierno. Por lo tanto, una primera conclusión es que los planes de desarrollo de los rectores y decanos(as), están en concordancia con unos marcos generales establecidos en los planes decenales, con las variantes que algunos decanos han establecido, como darle mayor relevancia a ciertos lineamientos de los citados planes institucionales.

Por otra parte, en correspondencia con las políticas de influencia extranjera destaca la importancia que se les ha otorgado en los últimos años a la acreditación, el uso de las TIC, la investigación y la internacionalización, asuntos recurrentes tanto en los planes de gobierno presidencial como en los programas de rectores y planes y acciones de decanos. Precisamente, estos son factores determinantes a la hora de someter evaluaciones curriculares en los programas. Así mismo, desde el contexto internacional se fue apropiando el concepto de calidad y las formas de garantizarla, traduciéndose en evaluación a través de los registros calificados y las acreditaciones de programas e institucionales. Es notable la dinámica de acreditación institucional a la que se ha sometido la UPTC, la primera de ellas durante la administración del Dr. Alfonso López; la segunda, en la del rector Gustavo Álvarez, siendo esta multicampus, y la tercera, en la del actual rector Oscar Ramírez, igualmente multicampus.

En este marco de acreditaciones se presenta una numerosa legislación nacional cuyas normas las facultades de educación son por lo general las primeras en aplicar, en el entendido que la formación de maestros incide directamente en el desarrollo de la calidad educativa de todo el sistema. Se establece que la pedagogía es el centro de cada normativa para el estudio en la formación de los educadores. Precisamente, el Plan Decenal 2006-2019 estableció la pedagogía como el centro para la formación del educador, no solo en las facultades sino también en las Escuelas Normales.

En la aplicación de las apuestas de estos planes decenales, asumidas a su vez por los planes de desarrollo universitarios, las acciones que han desarrollado los decanos y programas han demostrado, para el caso de la FCE, que el cumplimiento de condiciones da cuenta de un desarrollo bajo los preceptos de calidad que ha establecido el sistema educativo y sus políticas. Así lo evidencian las acreditaciones previas, la obtención de registros calificados y la distinción como programas de alta calidad que, durante el periodo estudiado, han mantenidos los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Finalmente, consideramos que la UPTC y, en concreto, la FCE, está conformada por actores que han asumido con compromiso las condiciones y exigencias que buscan mantener en linderos de calidad la formación de maestros. De ahí la relevancia de la cultura política de los actores que componen la universidad, en los diferentes contextos concretos, como son las facultades.

Referencias y fuentes primarias

Ardila Franco, Yurani Stella. “Políticas de financiación en la universidad colombiana 1992-2012”. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020.

Boletín de Historia de la Educación Latinoamericana, n.º 14 (2010).

Boletín UPTC en cifras

n.º 20, 1997: 26, 78-79, 120-121.

n.º 28, 2005: 42-43, 155, 223.

Departamento Nacional de Planeación / Ministerio de Educación Nacional. “Implantación acceso con calidad a la Educación Superior en Colombia ACCES fase II”, 2010. https://spi.dnp.gov.co/App_Themes/SeguimientoProyectos/ResumenEjecutivo/0020060060000.pdf

Forero, Gilberto. *La gestión rectoral y la cotidianidad de la UPTC, 1970-2000*. Tunja: UPTC, 2004.

Ministerio de Educación Nacional

Artículo 85576/2003, Revolución Educativa.

Artículo 34/2010. Créase el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Decreto 2655/1953, de 10 de octubre 10.

Decreto 2869/1968 del 20 de noviembre.

Decreto 2903/1994 de 31 de diciembre, art. 1.

Decreto 2904/1994, de 31 de diciembre.

Decreto 1475/1996. Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías.

Decreto 272/1998, de 11 de febrero, art 16.

Decreto 1655/1999, de 25 de agosto.

Decreto 2230/2003, de 8 de agosto, art. 2.

Decreto 2566/2003, de 10 de septiembre.

Decreto 4790/2008, de 19 de junio.

Decreto 1306/2009.

Ley 30/1992, del 28 de diciembre, art. 28.

Resolución 0183, Conaces.

Plan Decenal de Educación 1992-2002.

Plan Decenal de Educación 1996-2005. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf. (Consultado el 11-3-2022).

Plan Decenal de Educación 2006-2016.

Resolución 2041/2016, de 3 de febrero, art. 1.

Resolución 23655/2021, del 10 de diciembre.

Rátiva Velandia, Marlén. “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010”. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 2017, 223.

Soto Arango, Diana Elvira, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino. “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. *Revista historia de la educación latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 35-66.

Soto Arango, Diana Elvira. “La investigación y la innovación en los programas de Historia y Ciencias Sociales en Colombia. Una propuesta desde el Proyecto 6x4”. *Revista historia de la educación latinoamericana*, n.º 9 (2007): 203-230.

Soto Arango, Diana Elvira. “Periodos de reforma universitaria en Colombia de la colonia al siglo XXI”. *Revista historia de la educación latinoamericana* 22, n.º 16 (2014): 277-33.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Acuerdos

042/1999, de 11 de mayo.

108/1999, de 20 de diciembre.

120/1993, de 20 de diciembre.

130/1998, de 15 de julio.

Acuerdo del Consejo Superior de la UPTC, Decreto 1279/2002, de 19 de junio, artículos 25 y 26.

Informe de gestión 2007-2010.

Plan Institucional de Desarrollo 2002-2006, julio de 2002.

Plan maestro institucional 2007-2019.

Política académica 2003-2006. “Documentos académicos”
n.º 1. Tunja, 2006.

Proyecto Universitario Institucional 2007-2019.



Capítulo 2.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC en el siglo XXI. Entre visiones curriculares y horizonte formativo

Nubia Cecilia Agudelo Cely
Nidia Yaneth Torres Merchán
Luz Nelly Novoa Vargas

Introducción

El capítulo tiene como propósito indagar y fundamentar el camino que ha contribuido a actualizar la propuesta de formación de maestros/ educadores en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), de cara a contextos y necesidades pertinentes, particularmente a partir de reconocer visiones curriculares durante el presente siglo. De esta manera,

se desea vislumbrar, derivar horizontes y establecer perspectivas en la formación de sujetos educadores e idear criterios que así lo permitan.

Dado el reconocimiento y el lugar preponderante que ocupa en el país la FCE-UPTC en la formación de maestros y su aporte a la creación de nuevas facultades de educación, es necesario mantener los vínculos y los diálogos con las comunidades, así como contar con propuestas de actualización resultado de investigación en cuanto a las reflexiones pedagógicas, la formación de maestros y las propuestas curriculares, principalmente.

En el orden metodológico, el capítulo sigue los fundamentos de la investigación cualitativa. Se adelantó una investigación documental, con estrategias de recolección de la información basadas en la búsqueda, selección, organización y revisión del contenido de documentos relevantes (libros, capítulos de libros, artículos y otros documentos institucionales). Igualmente, se efectuó un seguimiento al contenido de la política pública de calidad de la educación superior expresada en normas (leyes, decretos y resoluciones), al igual que en la política académica de la UPTC, conformándose el banco de información correspondiente. Los hallazgos se complementaron con entrevistas a actores representativos de la comunidad.

De lo encontrado se establece, que es necesario continuar avanzando en los planteamientos teóricos que sustenten la relación pedagogía, currículo y didáctica, y el sentido de la formación, categoría central de la pedagogía, y desde allí, perseverar en la conformación de propuestas curriculares que se expliciten en los planes de estudios de los diferentes programas de la FCE. Para lograr los propósitos previstos, el capítulo se detiene en identificar los procesos que condujeron a la llegada del currículum a la educación y su incidencia en la formación de maestros; Asimismo, relaciona los aportes de la nueva Constitución, los diálogos y exigencias en los procesos de calidad sobre lo curricular, así como las miradas que se han hecho al respecto; refiere las políticas académicas en la UPTC con lo actuado a nivel nacional y, seguidamente, identifica las incidencias en conjunto sobre la formación de maestros en la FCE

y sus programas; finalmente, vislumbra horizontes de la formación de educadores en diálogo con propuestas curriculares.

El capítulo, se plantea como cuestión ¿Qué sujeto educador contribuirá a formar la FCE-UPTC en los próximos años? ¿Qué criterios contribuirán en la conformación de sus propuestas curriculares?

1. Algunos antecedentes

La creación de las primeras facultades de educación en el país ocurre en la década de 1930, con los gobiernos liberales¹ que propenden por una reforma constitucional que incluye la libertad de enseñanza y la libertad de cultos, alternativa en la cual la educación asume un sistema laico; en lo económico, continúa dirigiéndose hacia la modernización. Las décadas precedentes se habían vivido bajo la hegemonía de los gobiernos conservadores y el poder de la Iglesia católica, con ideales morales y métodos de enseñanza que configuraron el modelo de instrucción católica en el que se formaron los maestros.

La FCE en Bogotá, se crea por el Decreto 10 de 1932². La FCE para hombres en Tunja, como dependencia de la Escuela Normal de Institutores y parte de la Universidad Nacional, se crea mediante el decreto 1379 de 1934³. Por decreto 857 de 1934 se crea la Facultad para señoritas en Bogotá⁴. La unificación de las tres facultades en la Escuela Normal Superior de carácter mixto se dio por decreto 1917 de 1935⁵.

1 El partido liberal retoma el poder entre 1930 y 1946, con Enrique Olaya Herrera (1930-1934) como el primer presidente de la llamada república liberal.

2 Decreto n.º 10/1932, de 10 de enero. "Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre escuelas normales departamentales y se funda la facultad de educación".

3 Decreto n.º 1379/1934, de 5 de julio. "Por el cual se dictan algunas disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación".

4 Decreto n.º 857/1934, de 21 de abril. "Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas".

5 Decreto n.º 1917/1935 de 25 de octubre. "Por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Educación".

La vinculación de currículo y su estudio durante la primera mitad del siglo XX no tenía presencia en la educación de Colombia, por lo tanto, las expresiones sobre formación de maestros (as), se concretaron de distinta manera, a través del tiempo, en materias, cursos, prácticas, materias de enseñanza; luego mediante pénsum, plan de estudios, plan de pénsum, principalmente.

De acuerdo con puntos de llegada en el trabajo de investigación adelantado por Agudelo, Mora y Chaparro, al respecto encuentran que:

[...] En las Facultades de Ciencias de la Educación, la formación se expresó en *Planes de Estudio*, en cada especialidad, la formación duraría cuatro años distribuidos en materias y horas semanales. En la integración de las Facultades de Ciencias de la Educación en una sola institución, en 1935 se definió un *Plan de pensum*, que contenía las materias que se debían cursar en cada especialidad durante tres años, en este plan se disminuyó el número de materias, y no incluye intensidad horaria.

[...] Luego de la creación del Instituto Pedagógico Nacional, se titularían *Maestros de Escuela Inferior, Superior y Normal*. En los años 30, las Facultades de Ciencias de la Educación otorgaban los títulos de: *Maestro Graduado de Primera Categoría, Certificado para directores de Escuelas Normales y Certificado de Cursos de Información*. En 1933, comenzarían a graduar *Licenciados en Ciencias de la Educación*, acorde con la especialización realizada y *Doctores en Ciencias de la Educación*, de acuerdo con los requisitos establecidos.

Con la unificación de las Facultades en Escuela Normal Superior de Colombia, se continuaría graduando *Licenciados* en alguna especialidad. El cambio de nombre de esta institución por el de Escuela Normal Universitaria no difería en la expedición del título. En 1952, en la ENU se crean los cursos de posgraduados, y entregaría el título de Profesor Habilitado

“Facultas Docendi”. Las Universidades pedagógicas, creadas en los años 50 continuarían otorgando el título de *Licenciado*.⁶

En este tránsito por la formación de maestros en el país se gestaron las universidades pedagógicas, en 1954 la Universidad Pedagógica de Colombia y en 1955 la Universidad Pedagógica Nacional Femenina.

2. La llegada del currículum a la educación colombiana. Perspectivas curriculares e incidencias en la formación de maestros

El desarrollo de la industria marcó un cambio en la vida de las sociedades, en el tránsito entre los siglos XIX y XX; en su momento, autores estadounidenses como Bobbit (1919) y posteriormente Tyler (1949), estudiosos del tema, quisieron relacionar los desarrollos de los métodos y conocimientos científicos de la industria con la educación, mediante la aplicación del modelo de objetivos con una visión acorde al contexto que se imponía, de esta manera ingresa el currículum técnico a la educación.

La concepción de *currículum* en su versión técnica está relacionada con el establecimiento de objetivos conductuales, organización de contenidos, homogenización; la evaluación en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos preestablecidos es entendida como control. Predominancia de miradas administrativas, de planeación y organización del proceso educativo, en particular de los discursos sobre planeación educativa.

6 Nubia C. Agudelo, Reinaldo Mora e Ingrid H. Chaparro, “Comprensiones y expresiones sobre formación de maestros(as) en Colombia. Primera mitad del siglo XX: Huellas de los actores, en *Saberes y formación ciudadana: enfoques socio educativos e históricos*, editado por R. Mora, A. Solano y N. Agudelo, Barranquilla: Ediciones Simón Bolívar, 2014, 144.

En esta mirada del currículum se reconocen otros aportes, como los de Benjamín Bloom, autor de las taxonomías de los objetivos⁷; Robert Mager (1962) presenta pautas en la ejecución mediante la redacción de objetivos; Hilda Taba (1962) establece una estructura del diseño del currículo en una secuencia.

La llegada del currículo a la educación en América Latina estuvo relacionada con la adopción del enfoque curricular de corte técnico que se difundía a través de las reformas de modernización de la educación emprendidas por los organismos de cooperación internacional que promovía el Departamento de Educación de la OEA y agencias estadounidenses como la Agencia Internacional de Desarrollo (AID).

Desde una perspectiva particularmente técnica, el currículum llega a la educación colombiana con el programa de ayuda económica y social, Alianza para el Progreso, el cual se concertó en 1961. En medio de estas circunstancias, su ingreso es apoyado decididamente en el país por los gobiernos de turno mediante la política educativa ampliamente difundida y desplegada por el Ministerio de Educación Nacional. Con lo anterior, se favoreció la acogida en un proceso que se fue dando paulatinamente para los distintos niveles del sistema educativo.

El amplio despliegue de este enfoque curricular se dio a partir de distintas estrategias ideadas para su difusión: traducciones, seminarios, cursos, capacitación por parte de “expertos” invitados al país o con viajes de estudio a los Estados Unidos. Todo lo anterior propició la implementación de la teoría curricular. Los procesos de ingreso del currículum se dieron entre cooperación técnica del orden internacional y la configuración en el orden nacional.

7 Benjamin S. Bloom, ed., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Londres: Longmans, 1956.

De esta manera, el currículo inició con la adopción del plan de estudios para la educación primaria⁸, luego para la educación media⁹. A partir de 1975 comienza la conformación del programa Mejoramiento Cualitativo de la Educación, y en este sentido el proceso exigió la reestructuración del sistema educativo y la reorganización del MEN para el diseño de la Reforma Curricular¹⁰, así como orientaciones básicas para la administración curricular y se declara por primera vez la existencia y uso del concepto del currículo: “Se entiende por currículo el 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”¹¹; además se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal colombiana, con lo cual se dio comienzo a una nueva etapa de la política a través de una implementación gradual, para todos los niveles, de Preescolar hasta la Educación Media¹².

¿Qué implicó para la formación de los maestros?

La llegada del currículum a la educación desde la perspectiva técnica implicó la formación de un maestro coherente con el contexto que se imponía, al servicio de las decisiones que se acogían y se replicaban sobre políticas educativas; su rol en la escuela era el de transmisor, reproductor e intermediario entre políticas y derroteros, con el propósito de controlar el proceso de enseñanza y el logro de los objetivos preestablecidos. En dicho contexto prevalecía una fuerte injerencia del

8 Decreto n.º 1710/1963, de 25 de julio. “Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria colombiana y se dictan otras disposiciones”.

9 Decreto n.º 080/1974, de 22 de enero. “Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media”.

10 Decreto n.º 088/1976, de 22 de enero. “Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”.

11 Decreto n.º 1419/1978, de 17 de julio (también llamado de renovación curricular). “Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media Vocacional e Intermedia Profesional”.

12 Decreto n.º 1002/1984, de 8 de agosto. “Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana”.

Ministerio de Educación Nacional a partir de la producción y distribución masiva de guías y materiales

Pronunciamientos de las comunidades

Frente a las decisiones de política sobre el currículo, y la pérdida del saber de los maestros (la pedagogía), se generaron distintos pronunciamientos y al conformarse el Movimiento Pedagógico de los profesores, se efectuaron diferentes encuentros regionales con el propósito de pensarse como actores e intelectuales de la educación por la defensa de la pedagogía, movimiento que fue ampliamente apoyado por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode)¹³. Las discusiones que se esparcían por el país aportaron decididamente hacia la conformación de una nueva Constitución y de las Leyes de Educación Superior y General que se produjeron en Colombia en la década 1990.

La investigación sobre el currículo en países como Inglaterra, España, Australia, principalmente, generaron, con respecto a su aplicación en Colombia, otras maneras de pensarlo a partir de los nuevos fundamentos del contexto internacional y que llegaban ahora como teorías prácticas o por proceso y críticas, poniendo distancias al enfoque técnico.

En los avances en teorías prácticas y por procesos del currículum, las instituciones y sus actores buscaron otras formas de concreción de los procesos formativos, y en ese sentido se ha pasado de tener unas perspectivas técnicas a perspectivas prácticas y, posteriormente, a unas perspectivas críticas en el estudio de lo curricular en Colombia, esto es, la posibilidad de que los actores de las comunidades educativas trabajen en procesos de negociación de significados, de selección de culturas y de contenidos a ser situados en las prácticas educativas.

13 A partir del primer Movimiento Pedagógico aprobado en el XII Congreso de Fecode, llevado a cabo en agosto de 1982 en la ciudad de Bucaramanga, se crearon medios de comunicación y debate, como la revista *Educación y Cultura*, congresos pedagógicos y programas radiales, principalmente.

Autores representativos de la teoría práctica o por procesos fueron los profesores Lawrence Stenhouse, con su libro *Investigación y desarrollo del currículum*¹⁴, John Elliot y Jimeno Sacristán, entre otros, quienes plantean al maestro como investigador de su propia práctica, no como un simple ejecutor de una política. Los trabajos con enfoque práctico o por procesos de los mencionados autores, ampliamente consultados en la década 1990, fue llevado a las facultades de educación en busca de fortalecer la formación de los maestros, en la relación teoría-práctica con los nuevos fundamentos, y en este sentido se miran las prácticas como los primeros intentos de emprender procesos de investigación.

Los aportes y la nueva mirada sobre la educación plasmados en la Constitución de 1991 y sus desarrollos, condujeron a una visión crítica sobre el estudio del currículo, ahora entendido como construcción cultural; una autora representativa, seguida por instituciones y actores educativos, es la australiana Shirley Grundy, con su obra *Producto o praxis del currículum*¹⁵, gracias a sus significativas reflexiones en torno al desarrollo del *currículum* crítico, el *currículum* como praxis, la propia transformación, la autoevaluación. Ahora el estudio sobre lo curricular está en relación con la pedagogía, y la pregunta va por algo que es fundamental y es por el sujeto o el ciudadano que se forma, y las condiciones pertinentes. En esta perspectiva se vinculan variados autores y aportes.

3. Una nueva Constitución política para el país. Exigencias sobre lo curricular y la formación de maestros

La Constitución Política de 1991 se constituyó en avance fundamental para la vida del país. En cuanto a la educación, dejó previstas posibilidades a seguir por parte de las instituciones formadoras, principalmente respecto de la autonomía y los compromisos de dichas instituciones en procesos de calidad. Entre otros avances,

14 Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 1994

15 Shirley Grundy, *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

la Constitución establece que el Estado debe reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, así como garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (artículos 7 y 27 de la carta magna). Otros aportes fundamentales en torno a la educación:

Art. 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Art. 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Art. 69. Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Art. 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Hasta antes de la Constitución de 1991, el Estado fue el diseñador único del currículo, y tanto la concepción como el diseño curricular eran de corte instruccional. Luego de la Constitución, el rol del Estado

cambia, reservando la inspección y vigilancia del servicio educativo a través de la evaluación.

Los preceptos consignados en la Constitución Política para la educación fueron desarrollados en las leyes 30 de 1992 para la Educación Superior, y 115 de 1994, para la Educación Básica y Media. En su conjunto, conformaron las orientaciones que deberían cumplir las instituciones y sus programas.

En estos derroteros, la ley 30, establece:

Art 1. La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Art. 2. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

Art. 3. El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

Art. 4. La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Art. 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos

correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Art. 30. Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente ley.¹⁶

Se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), de carácter permanente, como organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, y establece sus funciones.

Por su parte, la ley 115 de 1994 relaciona conceptualizaciones y derroteros para la formación de educadores, particularmente exige a cada establecimiento educativo elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo. Esta ley define, entre otros aspectos relacionados con el currículo, el Plan de Estudios, y sobre el educador:

Art. 76. *Concepto de currículo.* Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Art. 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodo-

16 Ley 30/1992, de 28 de diciembre. "Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior".

logía, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Art. 79. Plan de estudios. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

Art. 80. Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Art. 91 El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El proyecto educativo institucional reconocerá este carácter.

Art. 104. El educador. El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.¹⁷

Respecto de los fines de la formación de educadores, establece formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el

17 Ley 115/1994, de 8 de febrero. "Por la cual se expide la Ley General de Educación".

saber específico; preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Art. 113. Programas para la formación de educadores. Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, *todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa* de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores.¹⁸

De esta manera, muy pronto, al cierre del siglo XX, las facultades de Educación y sus programas debieron atender los compromisos propios de su formación, como fue la consecución de la “acreditación previa”, para lo cual el decreto 272 de 1998¹⁹ otorgó un plazo de dos años para cumplir con las condiciones señaladas, requisito indispensable para continuar prestando el servicio de formación de educadores. Era el inicio de un trayecto, de una serie de medidas que durante las siguientes décadas igualmente deberían cumplirse para continuar dialogando con la sociedad en temas propios de la formación de maestros, las licenciaturas y sus facultades.

El pretexto de las decisiones por la educación del país, el interés por mejorar la educación se mantuvo como una constante justificación en la política educativa: la cobertura y la repitencia, a mediados de siglo; la calidad durante las últimas décadas, y continua hasta nuestros días con distintas exigencias. El cierre de siglo XX, las políticas educativas se centraron en internacionalización, financiación, continua calidad y cobertura.²⁰

18 Las cursivas son nuestras.

19 Decreto n.º 272/1998, de 11 de febrero. “Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”.

20 Nubia Cecilia Agudelo Cely, *Educación en Colombia Siglo XX. Entre Cooperación y Configuración. Sistema educativo, descentralización, mejoramiento cualitativo*. Tunja: Editorial UPTC, 2018, 216.

Durante el presente siglo, los requerimientos para la creación y funcionamiento de programas de educación superior se mantienen con nuevas exigencias. Sobre los créditos, dice el decreto 808 de 2002²¹: “[...] las instituciones de educación superior expresarán en créditos académicos el tiempo del trabajo académico del estudiante, según los requerimientos del plan de estudios del respectivo programa”; asimismo establece estándares de calidad en programas profesionales de pregrado. En distintos decretos particulares por disciplinas se generaron condiciones mínimas de calidad para programas académicos de educación superior, como el decreto 2566 de 2003²², norma de carácter general que derogó los decretos sobre el particular expedidos entre 1993 y 2002.

Las condiciones mínimas de calidad plasmadas en el decreto 2566 son reglamentadas mediante resoluciones en las que se definen características específicas de calidad. Para el caso de programas de pregrado y especialización en educación, se produce la resolución 1036 de 2004, la cual define como características específicas de calidad: la denominación académica del programa, aspectos curriculares, formación investigativa, personal académico, entre otros temas. Sobre los *aspectos curriculares*, la resolución 1036 establece:

Art. 2. Aspectos curriculares. Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.

Los programas académicos en Educación tienen el compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas, y de com-

21 Decreto n.º 808/2002, de 25 de abril. “Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación internacional”.

22 Decreto n.º 2566/2003, de 10 de septiembre. “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”.

prender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible.²³

De la misma manera, establece que los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta núcleos del saber pedagógico, básico y común, y podrán ser complementados por los que adicionalmente establezca cada institución: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales.

Estas exigencias fueron actualizadas y complementadas por la expedición de la ley 1188 de 2008, que regula el registro calificado de programas de educación superior. En las *condiciones de calidad* (art. 2), en particular, separa y agrupa la exigencia en condiciones de los programas y condiciones de carácter institucional. Deroга el art. 1 del decreto 2566. Las características específicas de calidad de los programas de educación superior se establecieron por decreto 1295 de 2010²⁴.

Las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, se definen en la resolución 5443 de 2010: denominación académica del programa y titulación, justificación, currículo, práctica pedagógica, investigación, personal docente, medios educativos, autoevaluación, movilidad de estudiantes. La resolución establece, previamente, además, objeto y perfil del educador.

Respecto a la denominación académica del programa y titulación, relaciona que las IES definirán la denominación del programa de pregrado en educación en coherencia con el propósito del mismo, particularmente formación de docentes en preescolar, para el ciclo de

23 Resolución n.º 1036/2004, de 22 de abril. "Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación".

24 Decreto n.º 1295/2010, de 20 de abril. "Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior".

primaria de la educación básica; para el ciclo de secundaria de la educación básica y la educación media y la formación de etnoeducadores. Relaciona las titulaciones en cada caso.

En cuanto a currículo, la resolución 5443 establece:

Art. 5. Currículo. La institución de educación superior demostrará a través de un currículo fundamentado, articulado, dinámico y flexible, su pertinencia frente a las demandas del contexto, la coherencia entre los aspectos que lo componen y las estrategias pedagógicas y didácticas que le permitirán lograr el perfil que se propuso en relación con el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Se entiende el currículo como el conjunto de políticas, valores, principios, criterios, metas formativas, planes de estudio, programas, metodologías, medios educativos, sistema de evaluación y seguimiento, práctica pedagógica, recursos humanos, académicos, tecnológicos y físicos, formulados para alcanzar las metas formativas propuestas.²⁵

La práctica pedagógica se considera fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los educadores; el currículo garantizará espacios formativos para desarrollarla en un año escolar, como mínimo. Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado.

La práctica pedagógica exige la interacción presencial del estudiante de pregrado con los estudiantes de preescolar, básica o media, en diferentes contextos, lo que permitirá el desarrollo de las competencias profesionales. Las características de la práctica serán definidas por la institución de educación superior. La institución de educación superior

25 Resolución n.º 5443/2020, de 30 de julio. "Por el cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones".

diseñará y ejecutará una estrategia de seguimiento y acompañamiento de la práctica, de tal forma que pueda garantizar la realimentación permanente y oportuna sobre los aspectos de mejoramiento del ejercicio del educador en formación e incluya instrumentos que permitan analizar el proceso y los resultados en el desarrollo de las competencias profesionales

La resolución 6966 de 2010 modifica dos artículos de la resolución 5443 relacionados con la denominación académica del programa y titulación, y con la práctica pedagógica.

Por otra parte, se produce el decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, integra en una sola norma lo correspondiente al sector. En adelante, las normas que se expidan se deben adicionar al mencionado decreto²⁶.

El año 2015 resulta ser determinante, tanto para las facultades de educación, como para la formación de educadores, por cuanto se producen distintas publicaciones y se gestan modificaciones significativas en las políticas educativas: las anteriores situaciones, en su conjunto, generaron inconformidad, pronunciamientos y movilizaciones por parte de los diversos actores, especialmente de los educadores.

Entre las publicaciones que fueron objeto de controversia está un estudio encargado por la Fundación Compartir, “Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”, y dos libros y un documento publicados por el Ministerio de Educación Nacional, *Competencias TIC, para el Desarrollo Profesional Docente, Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* y “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de formación inicial de maestros)”. Como se observa, en

26 Decreto 1075/2015, de 26 de mayo. “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. La Sección 2, Capítulo 2, Título 3, Parte 5, Libro 2, reglamentó las condiciones de calidad definidas por la Ley 1188 de 2008 y así mismo, estableció en el artículo 2.5.3.2.2.3, que el Ministerio de Educación Nacional fijará las características específicas de calidad de los programas académicos de educación superior.

este material se nombra a los mismos actores como docentes, educadores y maestros.

Las nuevas exigencias para la formación de educadores se establecen a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, ley 1753 de 2015. Las determinaciones consignadas en este plan repercutieron en el ofrecimiento futuro de programas de licenciatura, como se puede comprobar en las exigencias establecidas:

Art. 222. Acreditación de alta calidad a licenciaturas. Los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley.

Los programas de licenciaturas a nivel de pregrado que no cuenten con el requisito de cohortes antes mencionado deberán adelantar el trámite de acreditación en alta calidad en un plazo de dos (2) años, una vez cumplido el mismo.

La no obtención de dicha acreditación en los términos anteriormente descritos, traerá consigo la pérdida de vigencia del registro calificado otorgado para el funcionamiento del mismo.

Parágrafo. El otorgamiento del registro calificado para licenciaturas y programas académicos enfocados a la educación, deberá cumplir unos parámetros mínimos de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional mediante estudios técnicos, sin perjuicio de la autonomía universitaria. Para ello, el Gobierno nacional deberá nivelar los criterios del registro calificado a los de alta calidad establecidos para estos programas, en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley.²⁷

Prontamente, los compromisos de la ley 1753 se concretaron en decretos y resoluciones que debieron seguir instituciones, facultades de educación y programas de licenciatura. De manera particular, en

27 Ley n.º 1753/2015, de 9 de junio. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”.

diciembre de 2015 se expide el decreto que reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación de registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación.

Art. 2.5.3.2.11.1. Objeto. La presente sección tiene por objeto nivelar las condiciones de calidad de registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación a los lineamientos fijados para la acreditación en alta calidad, según lo ordenado por el parágrafo del artículo 222 de la Ley 1753 de 2015.²⁸

El art. 2.5.3.2.11.2 establece las condiciones de calidad que ahora deben cumplir las IES: 1. Denominación; 2. Justificación; 3. Contenidos curriculares (condiciones de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad); 4. Organización de las actividades académicas; 5. Investigación; 6. Relaciones con el sector externo; 7. Personal docente (número, dedicación, formación y experiencia de los profesores; desarrollo profesoral, estímulos a la docencia y evaluación; estatuto profesoral y remuneración por mérito); 8. Medios educativos; 9. Infraestructura física, 10. Mecanismos de selección y evaluación; 11. Estructura administrativa y académica; 12. Autoevaluación; 13. Programa de egresados; 14. Bienestar universitario; 15. Recursos financieros.

El decreto finaliza con la siguiente disposición:

Art. 2.5.3.2.12.7. Disposición común. El Ministerio de Educación Nacional resolverá negativamente las solicitudes de renovación de registro calificado de los programas de licenciatura y aquellos enfocados a la educación, cuando la institución de educación superior haya incumplido el plazo para radicar las solicitudes de acreditación de alta calidad, de acuerdo con

28 Decreto n.º 2450/2015 de 17 de diciembre. "Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación".

lo previsto en los incisos 1.º y 2.º del artículo 222 de la Ley 1753 de 2015.²⁹

Como se mencionó, frente a los contenidos de los documentos publicados, el imaginario hacia la formación de los educadores y la forma como se construyeron las orientaciones de la política se manifiestan en los maestros congregados en las asociaciones tanto de nivel nacional como regional.

Un nuevo pronunciamiento en este camino de participación y discusión en torno a las políticas sobre la formación de maestros se genera entre los años 2013 y 2016. Las inconformidades convocaron una vez más a las comunidades académicas, particularmente, a las facultades de educación del país que se reunieron en diferentes ciudades y espacios y participaron activamente en las discusiones de la política del Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, en lo particular, las facultades de educación y los programas de licenciatura ubicados en la región centro oriente del país, como consecuencia de los debates, organizaron, entre otros un evento académico en mayo de 2014, con el propósito de crear un escenario académico que favoreciera el diálogo crítico y constructivo orientado a generar un balance de las políticas de calidad de los programas y de la investigación, desde el impacto que han tenido, particularmente en los programas de posgrado, y configurar un posicionamiento en torno a los aspectos que podrían potenciar la formación posgradual y la producción de conocimientos educativos y pedagógicos para el país.

Sus principales preguntas estuvieron por el sentido formativo y pedagógico de los programas y las facultades de educación; se establecieron tres ejes temáticos con amplia participación de los actores integrantes de estas facultades. La Universidad Pedagógica Nacional, UPN, junto con Ascofade, coordinaron el evento; los docentes de las distintas facultades

29 *Ibid.*

se comprometieron y participaron en cada uno de los ejes. De esta manera, la UPTC y la UPN se comprometieron activamente.

Eje 1. Políticas públicas en la educación colombiana: orientaciones a la formación posgradual y de maestros. UPTC/UPN.

Eje 2. Realizaciones y problemáticas en torno a los procesos de aseguramiento de la calidad. UPN, Universidad Externado de Colombia, Universidad de la Salle, Universidad San Buenaventura.

Eje 3. Alcances y limitaciones para la política de investigación social y educativa. Universidad Externado de Colombia, Fundación Universitaria Autónoma de Colombia, Universidad Libre, Universidad Santo Tomás, Fundación Universitaria del Área Andina.

Finalmente, las discusiones, los aportes y las manifestaciones de los integrantes de las facultades y licenciaturas condujeron a serios pronunciamientos de las comunidades académicas y de Ascofade. Sin embargo, por parte del MEN, todo se condujo a reglamentar lo dispuesto en el artículo 222 de la ley 1753 de 2015, con la definición de una nueva resolución sobre características específicas de calidad, la número 2041 de 2016.

Vale la pena mencionar que las decisiones de la política establecidas por estos años favorecieron la creación de nuevas facultades de educación en universidades privadas, las cuales se beneficiaron de las prerrogativas previstas por las políticas de gobierno en el periodo, como fueron los recursos asignados en programas como “ser Pilo Paga”, creación y oferta de programas a nivel de maestría en profundización para la formación de educadores mediante becas. Posteriormente, becas por regalías para educadores en programas de maestría y de doctorado, principalmente.

Ahora las características específicas de calidad para la obtención, renovación o modificación del registro calificado de los programas

de licenciatura se establecen mediante la resolución 2041 de 2016³⁰; deberá cumplir con lo establecido en “Denominación; contenidos curriculares y competencias del educador”: componente de fundamentos generales, componente de saberes específicos y disciplinares, componente de pedagogía y ciencias de la educación, componente de didáctica de las disciplinas; “Organización de actividades académicas”: créditos y duración, práctica pedagógica, metodología, requisitos de lenguas extranjeras, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios audiovisuales, infraestructura. Deroga la resolución 5443 de 2010.

La resolución 2041 de 2016 efectúa significativas modificaciones respecto de las resoluciones anteriores, en cuanto a denominación; contenidos curriculares y competencias del educador; y organización de actividades académicas.

Respecto de la *denominación*, solicita que los programas de licenciatura deben estar en relación con las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, previstas en los artículos 23 y 31 de la ley 115 de 1994, o al grupo etario o poblacional respecto del cual va dirigido el proceso formativo.

- Aclara los compromisos relacionados con el ofrecimiento de programas en etnoeducación.
- Precisa lo relacionado con la certificación de los énfasis.
- A las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras, Bilingüismo y Lenguas Modernas, las instituciones de educación superior deberán agregar como énfasis a la denominación al menos un idioma de especialidad. Las IES estructurarán los currículos, posibilitando que los estudiantes puedan escoger idiomas adicionales a los de la especialidad.

30 Resolución n.º 2041/2016, de 3 de febrero. “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”.

2. *Contenidos curriculares y competencias del educador.* La institución de educación superior diseñará sus currículos de los programas de Licenciatura asegurando que sus egresados una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, tengan la capacidad de garantizar la pertinencia y el logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares y referentes de calidad, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para esto, el programa debe incluir formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógica como en el saber específico.³¹

Establece, además, que el currículo debe incluir componentes formativos y espacios académicos dedicados a la práctica pedagógica y educativa, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación relacionada con los aprendizajes que se promueven.

En particular, menciona que los valores, conocimientos y competencias del educador comprenderán cuatro componentes, los cuales se desarrollarán de manera conjunta y articulada: componente de fundamentos generales; componente de saberes específicos y disciplinares; componente de pedagogía y ciencias de la educación, y componente de didáctica de las disciplinas.

Respecto a la *organización de las actividades académicas*, se refiere con amplitud a créditos y duración, práctica pedagógica, metodología, requisitos de lenguas extranjeras, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios educativos e infraestructura.

La *práctica pedagógica* requiere un mínimo de cincuenta créditos presenciales durante la carrera, exige celebración de convenios con instituciones educativas, sugiere el momento de su iniciación y los avances y compromisos hasta la práctica docente.

31 Resolución n.º 2041/2016, *op. cit.*

En cuanto a los *requisitos de lenguas extranjeras*, las IES garantizarán que:

- Los graduados cuenten con nivel A2 o superior en un *segundo idioma*, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- Transcurridos tres años de haber entrado en vigencia el decreto 1075 de 2015, las IES deben garantizar que los graduados de los programas de Licenciatura cuenten con nivel B1 o superior de un segundo idioma.
- A partir de la vigencia de esta resolución, los programas de Licenciatura de español e inglés, lenguas modernas, lenguas extranjeras, español y lenguas extranjeras y filología e idiomas y Licenciatura en bilingüismo que tengan énfasis en inglés, deberán evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel C1 en inglés, de acuerdo con los estándares del MCER.

Los tres casos relacionados serán verificados con los resultados de la Prueba Saber Pro, o con exámenes estandarizados (MCER), o referidos en la Lista Actualizada de Exámenes que publica el MEN.

Las IES podrán prever para los miembros de grupos étnicos y licenciados cuya lengua materna no sea el castellano, la posibilidad de que acrediten como segunda lengua el castellano en nivel C1.

Prontamente, en septiembre de 2017, se ajustaron las características específicas de calidad mediante resolución 18583³², para lo cual en adelante se tendrían que cumplir los requisitos en las siguientes características:

- *Denominación; contenidos curriculares:* componente de fundamentos generales; componente de saberes específicos

32 Resolución n.º 18583/2017, de 15 de septiembre. “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado y se deroga la Resolución 2041 de 2016”.

y disciplinares; componente de pedagogía; componente de didáctica de las disciplinas.

- *Organización de actividades académicas*: créditos y duración; práctica educativa y pedagógica; metodología; lenguas extranjeras y segunda lengua; investigación; relación con el sector externo; personal docente; medios educativos; infraestructura

En cuanto a *denominación*, mantiene las especificidades establecidas en la resolución 2041, relacionadas anteriormente. Sobre los *contenidos curriculares*:

2. Contenidos curriculares. La institución de educación superior deberá hacer explícitos los fundamentos teóricos, así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se realiza el diseño curricular de sus programas de Licenciatura señalando un propósito y un perfil de formación, que posibiliten el cumplimiento de los parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad para que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático. Así mismo, se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente.³³

Establece, además, que el currículo debe garantizar, igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados a la investigación y la práctica educativa y pedagógica, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación y crítica en relación con los aprendizajes

33 *Ibid.*

que se promueven y de acuerdo con lo aquí establecido sobre prácticas pedagógicas.

En particular, menciona que los valores y los conocimientos de la formación del educador comprenderán cuatro componentes, los cuales se desarrollarán conjuntamente y articulados: componente de fundamentos generales; componente de saberes específicos y disciplinares; componente de pedagogía y componente de didáctica de las disciplinas. Señala que, en el marco de la autonomía universitaria, cada institución podrá determinar las competencias o aspectos asociados para el desarrollo de estos componentes.

Respecto de la *organización de actividades académicas*, establece créditos y duración, práctica educativa y pedagógica, metodología, requisitos de lengua extranjera y segunda lengua, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios educativos, infraestructura.

3.2 Práctica educativa y pedagógica. La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblacionales.³⁴

La *práctica educativa y pedagógica* estará articulada a los componentes señalados en lo curricular; requiere por lo menos cuarenta créditos presenciales del plan de estudios del programa académico; pueden

34 Ibid.

desarrollarse en escenarios y actividades que posibiliten distintos tipos de práctica; deberán contar con convenios con instituciones educativas o con escenarios propios para el desarrollo de las mismas.

Lengua extranjera y segunda lengua. Las IES deberán garantizar que:

- Los graduados cuenten con nivel A2 o superior en una lengua extranjera de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- Transcurridos tres años de entrar en vigencia el decreto 1075 de 2015, las IES deben garantizar que los graduados de los programas de Licenciatura cuenten con nivel B1 o superior de una lengua extranjera.
- A partir de la vigencia de esta resolución, los programas de Licenciatura de español e inglés, lenguas modernas, lenguas extranjeras, español y lenguas extranjeras y filología e idiomas y Licenciatura en bilingüismo que tengan énfasis en una lengua extranjera, deberán evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel C1 en la lengua de énfasis, de acuerdo con los estándares del MCER.

Los tres casos relacionados serán verificados con los resultados de las Pruebas de Estado, o con exámenes estandarizados de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), o referidos en la lista de exámenes estandarizados para la certificación del nivel de dominio lingüístico que publica el MEN.

Las IES podrán prever para los miembros de grupos étnicos y licenciados cuya lengua materna no sea el castellano, la posibilidad de que acrediten como segunda lengua el castellano en nivel B2. Así mismo, en el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, se podrá prever la acreditación del español escrito como segunda lengua en nivel B2.

Como se observa, la resolución 18583, con respecto de la 2041, deja por fuera “competencias” en su redacción, cuyo espíritu va más por los significados. Se amplían los aspectos relacionados con las condiciones,

contenidos curriculares, organización de actividades académicas y práctica pedagógica.

Sobre las cuatro resoluciones expedidas durante el presente siglo para la formación de maestros, se destacan aspectos en cuanto a:

- Nombrar de distinta manera a quienes van dirigidas u orientadas.
 - Programas de pregrado y especialización en educación (resolución 1036 de 2004).
 - Programas de formación profesional en educación en el marco de las condiciones de calidad (resolución 5443 de 2010).
 - Programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado (resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017).
 - Programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación (decreto 2450 de 2015).
- La Denominación. En las resoluciones 2041 y 18583, los programas de licenciatura deben estar en relación con las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, previstas en los artículos 23 y 31 de la ley 115 de 1994, o al grupo etario o poblacional respecto del cual va dirigido el proceso formativo.
- El estudio de lo curricular ha pasado por varias denominaciones: aspectos curriculares (Res. 1036), currículum (Res. 5443), contenidos curriculares y competencias del educador (Res. 2041) contenidos curriculares (Res. 18583).
- La práctica pedagógica evoluciona: en la resolución 5443, un año como mínimo. En la resolución 2041, está relacionada con los componentes establecidos en los contenidos curriculares, y corresponden a mínimo cincuenta créditos presenciales. La resolución 18583 la nombra como práctica educativa y pedagógica, articulada a los componentes de lo curricular; requiere por lo menos cuarenta créditos presenciales; establece diversos tipos de práctica.
- La resolución 2041 establece requisitos de lenguas extranjeras, habla de segundo idioma; la resolución 18583 establece requisitos

en lengua extranjera y segunda lengua. Las resoluciones establecen los niveles exigidos.

Luego de las incidencias de las anteriores resoluciones en los programas de formación de educadores, surge la ley 1955 de 2019, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 - “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, que derogó el artículo 222 de la ley 1753, con lo cual las mencionadas normas perdieron vigencia. Esta nueva ley, en particular sobre educación, establece:

Art. 185. Avance en el acceso en Educación Superior Pública. El Gobierno nacional avanzará en un proceso gradual para el acceso, permanencia y graduación en la educación superior pública de la población en condiciones de vulnerabilidad, incluida la rural, que sea admitida en una institución de educación superior pública, de formación técnica profesional, tecnológica y universitaria. Para este fin, podrán establecerse apoyos para pago de matrícula a través del ICETEX y subsidios de sostenimiento con cargo a programas del Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y otras fuentes.

Art. 187. Armonización del Plan Nacional de Desarrollo con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. En cumplimiento de lo ordenado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) [...].³⁵

En este recorrido por los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, en el país, se establecen nuevas reglamentaciones entre los años 2018 y 2020, así:

35 Ley n.º 1955/2019, de 25 de mayo. “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”.

El decreto 1280 de 2018³⁶, que empezaría a regir a partir del 1 de enero de 2019; sin embargo, el decreto 2389 de 2018³⁷ prorroga la entrada en vigencia del decreto 1280 hasta el 1 de agosto de 2019. Se genera una nueva norma, el decreto 1330 de 2019³⁸. En consecuencia, el decreto 1280 de 2018 no llegaría a implementarse, dados distintos pronunciamientos.

El decreto 1330 establece condiciones de calidad (sección 3), entre las cuales relaciona las condiciones institucionales (subsección 1): 1. Mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores; 2. Estructura administrativa y académica; 3. Cultura de la autoevaluación; 4. Programa de egresados; 5. Modelo de bienestar; 6. Recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas.

En la subsección 2 establece la evaluación de condiciones de programa: 1. Denominación del programa; 2. Justificación del programa; 3. Aspectos curriculares; 4. Organización de actividades académicas y proceso formativo; 5. Investigación innovación y/o creación artística cultural; 6. Relación con el sector externo; 7. Profesores; 8. Medios educativos; 9. Infraestructura física y tecnológica.

Respecto de aspectos curriculares, establece que cada institución deberá diseñar el contenido curricular del programa de acuerdo con su identidad institucional, el área de conocimiento y en coherencia con su modalidad, los niveles de formación y la naturaleza jurídica. El contenido curricular deberá contar con por lo menos los siguientes componentes: formativos, pedagógicos, de interacción, conceptualiza-

36 Decreto n.º 1280/2018, de 26 de julio. "Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación".

37 Decreto n.º 2389/2018, de 24 de diciembre. "Por el cual se modifica el artículo 3 del Decreto 1280 de 2018".

38 Decreto n.º 1330/2019, de 25 de julio. "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación".

ción teórica y epistemológica del programa, mecanismos de evaluación. Respecto del componente formativo, el decreto 1330 establece:

Art. 2.5.3.2.3.2.4. Aspectos curriculares. a) Componentes formativos: se refieren a la definición del plan general de estudios, deberá estar representado en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, la formación integral, las actividades académicas que evidencien estrategias de flexibilización curricular, y los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local orientadas al desarrollo de las capacidades para aprender a aprender.³⁹

Cierra la segunda década del presente siglo con nuevas exigencias en los procesos hacia el logro de la acreditación de programas e instituciones: Decreto 843 de 2020⁴⁰, el cual actualiza sobre actores, acreditación, trámites, entre otros. El modelo de acreditación en alta calidad también es actualizado mediante el Acuerdo 02 de 2020 CESU⁴¹(1 de julio). Finalmente, la resolución 021795 de 2020⁴² establece los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas reglamentadas en el decreto 1075 de 2015, modificado por el decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación, y renovación del registro calificado.

Las exigencias en estas últimas determinaciones, decreto 1330 de 2019 y acuerdo 02 de 2020, impactan los procesos formativos y curriculares en las Instituciones de Educación Superior, las facultades y sus

39 *Ibid.*

40 Decreto n.º 843/2020, de 13 de junio. "Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación".

41 Acuerdo n.º 02/2020, de 1 de julio. "Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad".

42 Resolución n.º 021795/2020, de 19 de noviembre. "Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado".

programas, de acuerdo con las exigencias de resultados de aprendizaje a tener en cuenta en los procesos de registro calificado.

2.2 Referentes de resultados académicos. a) Resultados de aprendizaje. Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. [...] Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico.⁴³

Sobre la exigencia de resultados de aprendizaje, Aristizábal y Agudelo precisan:

Como puede leerse en estas disposiciones, cualquier programa académico está en la obligación de expresar explícitamente los aprendizajes específicos que los estudiantes deben alcanzar, a modo de ‘resultados’. Lo cual significa que el detalle, el paso a paso, en últimas, la predicción en el diseño instruccional vuelve a ponerse vigente. En el fondo, la lógica que acompaña esta forma de construir el proceso curricular está afincada en una visión instrumental que ilusoriamente considera que lo prefijado en el escritorio, sucederá de igual forma en el proceso formativo. Y hasta la saciedad, se ha demostrado que ello no sucede así; la vida universitaria se encuentra sometida a las múltiples contingencias de la vida escolar, pues son los seres humanos quienes las vivencian. Y los seres no son máquinas que, cual receptoras, reciben mecánicamente la transferencia de información.⁴⁴

43 Acuerdo n.º 02/2020, *op. cit.*

44 Magnolia Aristizábal y Nubia Agudelo C., “Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje. ¿Otros caminos son posibles?”, *Revista historia de educación latinoamericana* vol. 23, n.º 36, 2021: 264-265.

Inicia la tercera década del siglo XXI con discusiones entre comunidades académicas sobre las incidencias para las instituciones y sus programas en cuanto a las exigencias en las políticas de calidad, sobre resultados de aprendizaje. De esta manera, los actores de las instituciones de educación superior defienden la autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de 1991 y en la ley 30 de 1992. A la vez, las comunidades consideran la política de resultados de aprendizaje como un regreso a la década de 1970, en la que tuvo ingreso el currículo técnico y su concepción conductista por el logro de objetivos, la vinculación de las taxonomías de Bloom y el diseño curricular correspondiente al contexto que se imponía, todo lo cual desfavorece el Proceso Formativo.

Como se observa, durante las dos primeras décadas del presente siglo se produjeron un buen número de decretos acompañados de las resoluciones pertinentes para cada uno de los saberes. Algunos decretos fueron derogados antes de su implementación, como fue el caso del número 1280 de 2018. Para el caso de los programas en educación, las resoluciones se centraron en establecer, modificar y ajustar las características específicas de calidad.

Los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de programas e instituciones igualmente fueron objeto de actualización permanente a partir de la ley 30 de 1992, mediante acuerdos, decretos y guías, con cambios significativos que deben ser atendidos por los actores de las comunidades educativas, quienes actualmente se encuentran en la encrucijada por las nuevas dinámicas respecto de los compromisos de las políticas de calidad en las instituciones de educación superior que mantienen ocupados a sus maestros /educadores, resolviendo las tareas del día a día y elaborando los informes en este sentido.

La tabla 1, resume las exigencias de la política de calidad a programas, en leyes y decretos sobre características de calidad. Se relacionan las resoluciones sobre características específicas de calidad para programas en educación de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado durante las dos últimas décadas. En su conjunto, estas relaciones conforman un continuo de exigencias en

torno a la calidad de la educación en Colombia para la formación de los maestros/educadores.

En este diálogo, seguidamente se relaciona el contexto en el cual se gestan las políticas académicas en la UPTC.

Tabla 1. Políticas públicas educativas de calidad. Contexto normativo sobre lo curricular para la formación de educadores

Leyes	Decretos	Características de calidad para Programas en Educación
Ley 30 de 1992: organiza el servicio público de la Educación Superior.	Decreto 272 de 1998: establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado.	Decreto 1075 de 2015: Único Reglamentario del Sector Educación.
Ley 115 de 1994: expide la Ley General de Educación.	Decreto 808 de 2002: establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad.	Decreto 2450 de 2015: reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los <i>programas académicos de licenciatura</i> y los <i>enfocados a educación</i> , y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.
Ley 1188 de 2008: regula el Registro Calificado de Programas de Educación Superior.	Decreto 2566 de 2003: establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.	Decreto 1280 de 2018: reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación (empezaría a regir a partir del 1 de enero de 2019).
Ley 1740 de 2014: desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, regula la inspección y vigilancia de la educación superior, modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y dicta otras disposiciones.	Decreto 2170 de 2005: modifica el artículo 4.º del Decreto 2566 de 2003.	
	Decreto 1001 de 2006: organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones.	
	Decreto 1295 de 2010: reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.	

Leyes	Decretos	Características de calidad para Programas en Educación
	Decreto 2389 de 2018: Modificó el art. 3, prorrogó la entrada en vigencia del decreto 1280 hasta el 1 de agosto de 2019.	Resolución 1036 de 2004: define las características específicas de calidad para los <i>programas de pregrado y especialización en educación</i> : denominación académica del programa; aspectos curriculares; formación investigativa; personal académico.
	Decreto 1330 de 2019: sustituye el capítulo 2 y suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación.	Resolución 5443 de 2010: define las características específicas de calidad de los <i>programas de formación profesional en educación</i> , en el marco de las condiciones de calidad y se dictan otras disposiciones: denominación académica del programa y titulación; justificación; currículo, práctica pedagógica; investigación, personal docente; medios educativos; autoevaluación, movilidad de estudiantes.
	Acuerdo 02 de 2020: actualiza el modelo de acreditación de alta calidad.	Resolución 6966 de 2010: modifica los artículos 3 y 6 de la anterior resolución.
	Resolución 21795 de 2020: establece los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación, y renovación del registro calificado.	Resolución 2041 de 2016: establece las características específicas de calidad de los <i>programas de Licenciatura</i> para la obtención, renovación o modificación del registro calificado: - <i>Denominación; contenidos curriculares y competencias del educador</i> : componente de fundamentos generales, componente de saberes específicos y disciplinares, componente de pedagogía y ciencias de la educación, componente de didáctica de las disciplinas.

Leyes	Decretos	Características de calidad para Programas en Educación
		<i>-Organización de actividades académicas:</i> créditos y duración, práctica pedagógica, metodología, requisitos de lenguas extranjeras, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios audiovisuales, infraestructura. Resolución 18583 de 2017: ajusta las características específicas de calidad de los <i>programas de Licenciatura</i> para la obtención, renovación o modificación del registro calificado y se deroga la Resolución 2041 de 2016. <i>-Denominación; contenidos curriculares:</i> componente de fundamentos generales, componente de saberes específicos y disciplinares, componente de pedagogía, componente de didáctica de las disciplinas. <i>Organización de actividades académicas:</i> créditos y duración, práctica educativa y pedagógica, metodología, lenguas extranjeras y segunda lengua, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios educativos, infraestructura.

Fuente: elaboración propia.

4. Las políticas académicas y sobre lo curricular en la UPTC durante el presente siglo

La UPTC acoge las directrices consignadas en los planes de desarrollo económico y social a nivel nacional y sus concreciones en leyes, decretos y resoluciones producidas por el Gobierno, el Congreso o el Ministerio de Educación Nacional. En este contexto, internamente, la institución genera sus políticas académicas en acuerdos o resoluciones, según la instancia pertinente. Históricamente, en la institución se habla de política académica, direccionada desde la vicerrectoría correspondiente.

Las exigencias en las políticas del orden nacional expuestas en el ítem anterior y la necesidad de responder a éstas por parte de las instituciones condujeron a la UPTC a actualizar lo propio. En el marco de las políticas institucionales de carácter general expedidas durante el presente siglo, la UPTC define sus políticas académicas, estas se entretejen cronológicamente en la resolución 60 de 2003⁴⁵ y los acuerdos 052 de 2004⁴⁶ y 050 de 2008⁴⁷.

A continuación, se relacionan los fundamentos y aspectos centrales de las políticas académicas:

- *Resolución n.º 060 de 2003* (25 de noviembre). “Por la cual se Establece el Sistema de Créditos Académicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. Esta norma se llevó a Acuerdo, meses después y corresponde al n.º 052 de 2004, así:

45 Resolución n.º 60/2003, del 25 de noviembre. “Por la cual se Establece el Sistema de Créditos Académicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

46 Acuerdo n.º 052/2004, del 17 de agosto. “Por el cual se establece el Sistema de Créditos Académicos y se definen las áreas de estructuración curricular de los programas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

47 Acuerdo n.º 050/2008, del 12 de septiembre. “Por el cual se establecen los criterios para la implementación del Sistema de Créditos y se definen las Áreas de Estructuración Curricular de los Programas de Pregrado Presenciales, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

- *Acuerdo n.º 052 de 2004* (17 de agosto) “Por el cual se establece el Sistema de Créditos Académicos y se definen las áreas de estructuración curricular de los programas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”⁴⁸.

Art. 2. *Entiéndase por Crédito*. El tiempo estimado de Actividad Académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos.

Un crédito equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación.

El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a (1) Crédito, es de tres horas, que resulte de dividir las cuarenta y ocho (48) horas totales de trabajo por dieciséis (16) que es el número de semanas que la Universidad define por cada semestre para el periodo lectivo respectivo.

Art. 3. *De las Áreas*. Entiéndase por Área la agrupación de saberes, prácticas o competencias diferenciadas según grados de especificidad, afinidad o complementariedad en relación con los perfiles, los objetivos y la misión establecida por los programas académicos, derivadas de una profesión o disciplina en concordancia con los objetivos y fines de la Educación Superior. Para la conversión de los Programas Académicos al Sistema de Créditos se definen las siguientes áreas:

48 Rige a partir de la fecha de su expedición y deroga todas las disposiciones que les sean contrarias.

GENERAL, DISCIPLINARIA, INTERDISCIPLINARIA Y DE PROFUNDIZACIÓN.⁴⁹

En cuanto al número total de créditos propuesto para los programas de pregrado, estará entre ciento sesenta y cinco (165) y ciento setenta (175). Establece los siguientes créditos, obligatorios y electivos, número, administración y competencia de cada una de las áreas y rangos porcentuales: “*Área General*. Comprende los saberes, las competencias y las prácticas que todo estudiante de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia debe y puede tomar, independientemente del Programa Académico que curse”⁵⁰.

Respecto a contenidos y créditos, son obligatorios del área general: *de carácter común*, en el sentido en que estas actividades académicas el estudiante las debe tomar de manera unificada a partir de contenidos mínimos: Ética (2), Constitución política y Democracia (2), Competencias Comunicativas (3), Informática básica (2) y Cátedra Upetecista (1). *De carácter electivo*, en el sentido en que el estudiante puede escoger opciones en: Humanidades (6), lengua extranjera (6), Artes, cultura física y/o lúdicas (3). Se aclara lo referente al logro de la competencia en Lengua Extranjera, en todo caso se le asignarán seis (6) créditos.

El área general estará bajo la orientación y definición del Consejo Académico. El rango porcentual para esta área estará entre el quince por ciento y el veinte por ciento.

Área Interdisciplinar, como los saberes, las competencias y las prácticas afines y próximas que comparten varios programas académicos o de acuerdo con las afinidades existentes y posibles entre varios perfiles profesionales. Esta área estará bajo la orientación y definición de las facultades. El rango porcentual estará entre el veinte por ciento y el veinticinco por ciento.

49 Acuerdo n.º 052/2004, *op. cit.*

50 *Ibid.*, art. 4.

- Área Disciplinar, como los saberes, competencias y prácticas que determinan el perfil estricto y específico de un programa académico que define una profesión o una disciplina. El rango porcentual estará entre el cuarenta y cinco por ciento y el cincuenta por ciento.
- Área de Profundización, como los saberes, competencias y prácticas que caracterizan los énfasis de un programa académico que pueden ser definidos, bien sea, por la misión, los objetivos, y los perfiles establecidos por el programa o como consecuencia de las líneas de investigación que desarrolle el programa académico. El rango porcentual estará entre el diez por ciento y el quince por ciento.

La instancia de discusión y definición de las áreas Disciplinar y de Profundización es responsabilidad de los Comités de Currículo de cada programa.

El Estatuto General UPTC, acuerdo 066 de 2005, en los artículos 60 y 61: del estatuto académico, establece:

Art. 60. La creación, reestructuración o extensión de todo programa académico debe responder a las necesidades sociales, culturales y tecnológicas del entorno, así como al fortalecimiento de áreas específicas del conocimiento, previo estudio de viabilidad. Este estudio deberá asegurar, entre otros, su viabilidad logística y financiera, en talento humano, en infraestructura física y en dotación bibliográfica.

Parágrafo. - La universidad, dentro de sus políticas académicas, propiciará la apertura de programas en saberes específicos, procurando el desarrollo de la región, la formación integral de los ciudadanos y los trabajos interdisciplinarios de áreas. La creación de programas no estará sujeta a la priorización por alta demanda.

Art. 61. La estructura curricular de los programas de pregrado debe estar enmarcada en: enfoques pedagógicos que los fundamenten; la integración de saberes específicos, humanísticos e investigativos; procesos de evaluación del aprendizaje;

mecanismos permanentes de autoevaluación y acreditación, y en el impacto social y de proyección a la comunidad.

La institución en este sentido genera un nuevo acuerdo en su política académica,

- *Acuerdo n.º 050 de 2008* (12 de septiembre). “Por el cual se establecen los criterios para la implementación del Sistema de Créditos y se definen las Áreas de Estructuración Curricular de los Programas de Pregrado Presenciales, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”⁵¹.

Sobre Crédito Académico, se mantiene la concepción del Acuerdo 052 de 2004, relacionado anteriormente. Define el tiempo presencial y el tiempo independiente.

Art. 5. La Estructura Curricular de cada Programa Académico estará conformada por las siguientes áreas: General; Interdisciplinar; Disciplinar y de Profundización

Parágrafo. Se define el área como la agrupación de saberes, prácticas o competencias diferenciadas según grados de especificidad, afinidad o complementariedad en relación con los perfiles, los objetivos y la misión establecida por los programas académicos, derivadas de una profesión o disciplina, en concordancia con los objetivos y fines de la Educación Superior.

Corresponde al Comité de Currículo, la formulación, gestión, seguimiento y evaluación de las diferentes áreas, en concordancia con el análisis y recomendaciones del grupo de profesores pertenecientes a la respectiva área.⁵²

51 Deroga el acuerdo 052 de 2004 y entra en vigencia para quienes ingresan a partir del primer semestre académico del año 2009.

52 Acuerdo n.º 050/2008, *op. cit.*

Los artículos 6.º, 7.º y 8.º definen las áreas que deberán programarse por créditos con porcentajes mínimos del plan de estudios, las instancias para la reglamentación y orientación, respectivamente:

Art. 6. Definición de cada área:

Área General: Se entiende como la integración de los saberes y prácticas que complementan la formación integral, axiológica y cultural. Tiene por objeto, proveer de los conocimientos necesarios para la formación de sujeto y ciudadanía. Fortalecer las competencias del ser y estar en el mundo y habilitar para entrar en relación con el contexto socio político, regional, económico, cultural y ecológico y para adentrarse de manera crítica en la construcción y transformación de la sociedad. Esta área debe caracterizar al estudiante upetecista.⁵³

Porcentaje mínimo del plan de estudios, 12%.

Instancia para la reglamentación y orientación: Consejo Académico.

Área Interdisciplinar: Se entiende como los saberes, las competencias y prácticas afines y próximas que comparten varios Programas Académicos o de acuerdo con las afinidades existentes y posibles, entre varios perfiles profesionales.⁵⁴

Porcentaje mínimo del plan de estudios, 23%.

Instancia para la reglamentación y orientación: Consejo de Facultad y Consejo Académico.

Área Disciplinar y de profundización: Se entiende como los saberes, competencias y prácticas que determinan el perfil estricto y específico de un Programa Académico que define una profesión y responde a los campos del saber de la respectiva

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

disciplina, así como los énfasis que responden a las líneas de investigación del respectivo programa.⁵⁵

Porcentaje mínimo del plan de estudios, 50 % (profundización mínima, 5 %).

Instancia para la reglamentación y orientación: Comité de currículo y Consejo de Facultad.

El 15 % restante será asignado a las áreas que a juicio y criterio del Comité Curricular así lo requieran.

Art. 8. La Estructura Curricular de los Programas, deberá contemplar entre 12 y 24 créditos por semestre. Las asignaturas podrán oscilar entre tres (3) y cuatro (4) créditos académicos. Los Comités de Currículo establecerán el número de créditos de cada asignatura.

Parágrafo 2. El número máximo de Créditos Académicos para cada Programa será de 175; se exceptúan los Programas de Ciencias de la Salud y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Art. 9. Los Comités de Currículo y los Consejos de Facultad de los programas afines, establecerán un ciclo básico común en los primeros semestres: Ingenierías, Administraciones, Licenciaturas, entre otros. Los estudiantes podrán tomar los créditos académicos, en cualquiera de las Sedes de la Universidad. El Consejo Académico reglamentará y aprobará lo pertinente.⁵⁶

Finalmente, el acuerdo reglamenta sobre lúdicas; cátedra Universidad y Entorno; competencias comunicativas; idioma extranjero e informática.

De acuerdo con las necesidades de armonizar planes institucionales, se producen normas que son tenidas en cuenta para la promulgación de

55 *Ibid.*

56 *Ibid.*

políticas en el orden académico curricular. Entre las directrices institucionales trascendentes para la vida de la UPTC, están los acuerdos: 031 de 2015⁵⁷; 032 de 2015⁵⁸; 070 del 2015⁵⁹ 019 de 2017⁶⁰; 051 de 2018; resolución 28 de 2018

El Acuerdo 070 de 2015, dentro de los programas de política académica, establece que cada uno de los programas y Facultades elabore e implemente su modelo pedagógico, acorde con los principios pedagógicos institucionales, con el proyecto académico educativo institucional (PAEI) y el modelo pedagógico institucional.

En el Capítulo VIII, *Del currículo*, establece su concepto:

Art. 22. El currículo es el proceso de construcción dialógica de experiencias (estudios, trabajos, prácticas, actitudes, actuaciones, expresiones, regulaciones, valoraciones, etc.), socialmente validado, mediante el cual se espera que el educando apropie críticamente la cultura asociada al nivel educativo en el que se inscribe. El currículo comprende tanto el ‘modelo’ o referencia social del educando, como las diferentes vivencias que experimenta orientadas a su apropiación cultural.

Los currículos, en consecuencia, deben contener experiencias políticas, sociales, económicas y simbólicas que propicien la participación del educando en la vida cultural de la sociedad tanto local, como global.

Capítulo XI. De la estructuración curricular de los programas de pregrado

57 Acuerdo n.º 031/2015, de 26 de mayo. “Por el cual se aprueba el Plan Maestro de Desarrollo Institucional, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

58 Acuerdo n.º 032/2015, de 26 de mayo. “Por el cual se aprueba el Plan de Desarrollo Institucional de la UPTC 2015-2018”.

59 Acuerdo n.º 070/2015, de 27 de octubre. “Por el cual se expide el estatuto académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

60 Acuerdo n.º 019/2017, de 28 de marzo. “Por el cual se aprueba la actualización del Plan de Desarrollo Institucional de la UPTC, 2015-2018”.

Art. 52. La estructura curricular de los programas de pregrado debe estar enmarcada en: enfoques pedagógicos que los fundamenten; la integración de saberes específicos, humanísticos e investigativos; procesos de evaluación del aprendizaje; mecanismos permanentes de autoevaluación y acreditación, en el impacto social y de proyección a la comunidad, acorde a la normatividad nacional vigente.

Art. 53. En el desarrollo de sus actividades y funciones, el Consejo Académico como máxima autoridad académica de la Universidad, integrará comisiones conjuntas de distintas Facultades, que administran programas iguales o afines, para conceptuar sobre la creación, modificación, evaluación y extensión de programas curriculares, conforme a la clasificación de áreas que señala el Artículo 62 del Acuerdo 066 de 2005. Como lo señala el inciso final de Artículo anteriormente referido, el concepto de dichas comisiones tendrá carácter vinculante y, por lo tanto, será obligatorio para tomar decisiones por parte del Consejo Académico, cuando dos o más Facultades ofrezcan programas iguales o afines.⁶¹

En el mismo sentido establece otros aportes en los artículos 54 y 55

En este contexto, la UPTC actualiza sus políticas académicas y curriculares mediante el Acuerdo 061 de 2018⁶². Vale la pena mencionar que recientemente la institución, y por resolución 28 de 2018⁶³, aprobó el modelo pedagógico “Edificamos futuro”.

- El Acuerdo 061 de 2018⁶⁴, que deroga el Acuerdo 050 de 2008, tiene en cuenta lo establecido a nivel nacional por el decreto 1075

61 Acuerdo 070/2015, *op. cit.*

62 Acuerdo n.º 061/2018, de 31 de julio. “Por el cual se establecen los ‘Lineamientos para el Ajuste del Plan de Estudios de Programas Académicos de Pregrado’ de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

63 Resolución n.º 28/2018, de 29 de junio. “Por la cual se aprueba el modelo pedagógico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia “Edificamos futuro”.

64 Acuerdo 061/2018, de 31 de julio. “Por el cual se establecen los ‘Lineamientos para el Ajuste del Plan de Estudios de Programas Académicos de Pregrado’ de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

de 2015 en lo pertinente, así como lo actuado institucionalmente en el acuerdo 070 de 2015⁶⁵ y el diagnóstico realizado a través del Modelo de Evaluación Curricular, MEC.

Art. 1. Parágrafo. El plan de estudios, como parte del currículo, se concibe como la estructura de los componentes de formación, que dan cuenta de la secuencia de los contenidos, de los criterios de evaluación y de los créditos académicos, que posibilitarían la formación de los estudiantes.

Art. 2. Parágrafo. Además de lo estipulado en este Acuerdo, los programas deben cumplir lo establecido en las normas nacionales y lineamientos que rigen cada campo del saber.

Para el caso de las licenciaturas con registro calificado, ajustadas al Decreto 2450 de 2015 y a las Resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017, estas deberán establecer, desde el punto de vista formal, el cuadro de correspondencia entre los planes actuales vigentes, con lo establecido en el presente Acuerdo, adicionalmente, deberán incluir, en el plan de estudios, los 8 créditos del trabajo de grado. Los programas nuevos de licenciatura y aquellos que en adelante propongan modificaciones a su plan de estudios, deberán regirse por la normatividad vigente.⁶⁶

Respecto de la estructura del Plan de Estudios de programas de pregrado, estará conformada por Componentes de Formación, los que se establecen con criterios de especificidad, profundización, flexibilidad, e integralidad: Componente de fundamentación. Componente disciplinar. Componente de libre elección.

Art. 4. Definición de los Componentes de Formación: Cada Componente de Formación se define así:

Componente de Fundamentación: Este componente incluye los conocimientos básicos que permiten desarrollar los saberes,

65 Acuerdo n.º 070/2015, *op. cit.*

66 *Ibid.*

competencias, capacidades o habilidades fundamentales, y permiten identificar las relaciones más generales entre los mismos para el ejercicio de una disciplina o profesión.

Componente Disciplinar: Se entiende como los saberes, competencias, capacidades habilidades y prácticas que determinan el perfil de formación de una profesión y responden a los campos del saber de la respectiva disciplina, así como a los énfasis que corresponden a las líneas de investigación del respectivo programa.

Componente de Libre Elección. Este componente permite al estudiante seleccionar las trayectorias de formación que mejor complementen y enriquezcan el cumplimiento de los objetivos formativos desde un ejercicio autónomo de selección de actividades académicas que le sean más adecuadas de acuerdo a sus intereses, sus preferencias, sus potencialidades y su proyecto de vida. Está conformado por diferentes actividades curriculares que el estudiante puede tomar de manera libre, entre las cuales se destacan: asignaturas electivas de su propio programa académico, asignaturas de otro programa académico de pregrado, asignaturas de un posgrado (hasta 8 créditos académicos, sujeto a la disponibilidad de cupos y normativa vigente de posgrados), asignaturas cursadas en otra institución de educación superior, otras actividades académicas especiales (convalidadas por el Comité Curricular). Los Comités Curriculares, determinarán el semestre desde el cual los estudiantes podrán cursar créditos de libre elección y el número de créditos asignados por actividad académica especial (máximo 3 por actividad).⁶⁷

Este componente tendrá entre el 15 % y el 20 % de los créditos académicos del plan de estudios.

El acuerdo establece en su art. 5 que en el Componente de Fundamentación se incluyen 9 créditos para Cátedra Universidad y Entorno, Competencias Comunicativas y ética - Humanidades, que comprendan bloques temáticos relacionados con: constitución, sociedad, ética, política y ciencias e interpretaciones critico-sociales. Serán

67 *Ibid.*

orientadas y ofertadas por las escuelas de acuerdo a su área y competencia específica del saber. En este sentido la Vicerrectoría Académica estará atenta porque los contenidos estén acordes y respondan al modelo pedagógico institucional.

El art. 6, Créditos Académicos, establece que, para los programas de pregrado, el número máximo de créditos será de 173, incluyendo el trabajo de grado (8 créditos). Se exceptúan los programas de Medicina, el cual tendrá un máximo de 270 créditos, y el de Medicina Veterinaria y Zootecnia, que tendrá un máximo de 180 créditos académicos.

La distribución de créditos del plan de estudios de los Programas deberá contemplar entre 12 y 18 créditos por semestre, salvo los programas de Medicina, Enfermería y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Sobre las asignaturas y los créditos académicos, establece que las asignaturas pueden ser teóricas o teórico-prácticas, y conforme a ellas presenta la distribución de créditos académicos:

Asignatura Teórica. Se define como aquella en la que el desarrollo de la temática, objeto de conocimiento, no requiere contrastación experimental y puede ser aprehendida y estudiada sin el concurso de equipo instrumental o tecnológico alguno. Otorga tres créditos.

El tiempo de acompañamiento directo del docente es de 4 horas y el tiempo de trabajo independiente de 5 horas. El total de trabajo del estudiante es de 9 horas y la relación es de 1: 1,25.

Asignatura Teórico-Práctica. Se define como aquella en la que la temática del conocimiento a desarrollar requiere prácticas experimentales, prácticas pedagógicas o prácticas clínicas, las cuales son la contrastación y desarrollo de competencias y habilidades propias de cada profesión. Otorga cuatro créditos.

El estudiante tendrá por cada hora de acompañamiento directo docente, una hora de trabajo independiente; el tiempo de acompañamiento docente tendrá dos partes, una teórica y otra práctica:

Tiempo de acompañamiento directo del docente en la parte teórica: 3 horas.

Tiempo de acompañamiento directo del docente en la parte práctica: 3 horas.

Trabajo independiente del estudiante: 6 horas.

Total, de trabajo del estudiante: 12 horas.

En cuanto al Idioma Extranjero, el art. 7 determina que estará fuera del Plan de Estudios, y que es un requisito de grado de carácter obligatorio.

El Comité Curricular define el tipo de asignaturas.

El Acuerdo recorre en sus artículos los temas de la articulación pregrado-posgrado, la doble titulación y las propuestas de énfasis o *minors*. Define las instancias de actuación entre consejo académico, consejo de facultad y comités de currículo, y en particular para los trámites, en el art. 12 menciona que “Corresponde al Comité Curricular y al Consejo de Facultad, proponer al Consejo Académico las modificaciones a los planes de estudio, en concordancia con el presente Acuerdo”.

Los Acuerdos producidos durante el presente siglo, como consecuencia de necesidades hacia el cumplimiento y exigencias de programas de pregrado frente a su funcionamiento, apenas alcanzan a suplir las necesidades inmediatas sobre organización de contenidos, áreas y créditos, en el plan de estudios.

La vigencia del Acuerdo 061 de 2018 fue suspendida y quedó vigente el Acuerdo 050 de 2008, lo que generó distintas circunstancias dentro de la institución y sus programas dados los procesos adelantados acordes con compromisos, entre ellos los de calidad ante el MEN - CNA y CONACES.

La política académica de la UPTC expresada en los tres Acuerdos relacionados más arriba, ha centrado su atención a través del tiempo en los créditos, las áreas - orientación y responsabilidad, y la estructuración

curricular. El último Acuerdo expedido en 2018, establece campos de formación y no áreas. En cada uno de los Acuerdos se definieron participaciones porcentuales en áreas o componentes, orientaciones y responsabilidades por instancias: en el consejo académico, consejo de facultad y en los comités curriculares.

Se relacionan en la tabla 2 a manera de paralelo las exigencias a nivel nacional y lo actuado en el orden académico en la UPTC.

Tabla 2. Entretejiendo compromisos en las Políticas Públicas Educativas Nacionales y las asumidas por la UPTC

A nivel nacional	En la UPTC
Decreto 808/2002. “Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad”.	Resolución n.º 60/2003. “Por la cual se establece el Sistema Créditos Académicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.
Decreto 2566/2003 de 10 de septiembre. “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”.	Acuerdo n.º 052/2004. “Por el cual se establece el sistema de créditos académicos y se definen las áreas de estructuración curricular de los programas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.
Ley 1188/2008 de 25 de abril. “Por la cual se regula el Registro Calificado de Programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones”.	Áreas Participación Resp. y orientación General 15 % a 20 % Consejo Académico Disciplinaria 45 % a 50 % Comités de currículo Interdisciplinaria 20 % a 25 % Consejo de Facultad
Decreto 1295/2010, de 20 de abril. “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”.	De profundización 10 % a 15 % Comités de currículo

A nivel nacional	En la UPTC
Decreto 2450/2015, de 17 de diciembre. “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación”.	Acuerdo 050/2008. “Por el cual se establecen los criterios para la implementación del sistema de créditos y se definen las áreas de Estructuración curricular de los programas de pregrado presenciales en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.
Resolución 2041/2016, de 3 de febrero. “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”.	Áreas % Regl. y orientación General 12 Consejo Académico Interdisciplinar 23 Consj. de Fac. / Consj. Académico Disciplinar y prof. 50 Cmté. de Currículo y Consj. de Fac. De profundización 15 A juicio del Comité Curricular
Resolución 18583/2017, de 15 de septiembre. “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado y se deroga la Resolución 2041 de 2016”.	La estructura de los programas deberá contemplar entre 12 y 24 créditos cada semestre. Las asignaturas podrán oscilar entre 3 y 4 créditos. Número máximo de créditos: 175. Acuerdo n.º 061/2018. “Por el cual se establecen los Lineamientos para el ajuste del plan de estudio de programas académicos de pregrado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. Estructura plan de estudios: Componente de fundamentación. Componente disciplinar. Componente de libre elección, 15 % -20 % de los créditos. Créditos por semestre entre 12 y 18. Total de créditos 173, incluye 8 créditos de trabajo de grado. Asignaturas teóricas, 3 créditos; tiempo estudiante, 9h. Asignaturas Teórico- Prácticas, 4 créditos; tiempo estudiante, 12h. El comité curricular define el tipo de asignatura Instancias de actuación: Comité Curricular - Consejo de Facultad, proponen modificaciones al Consejo Académico.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo descrito, la política académica vigente en la UPTC, en los últimos años 2018-2020, se encuentra en proceso de actualización; como se mencionó, el Acuerdo 061 de 2018 fue suspendido en el mismo año por decisión del equipo directivo (2015-2018). La mesa de concertación, conformada en su momento por estudiantes, docentes y administración, acordó derogarlo e implementar uno nuevo. La siguiente administración (2019-2022), consideró conveniente, no una derogatoria sino un aplazamiento en su implementación, decisión que fue estudiada y recomendada por el Consejo Académico y aprobada por el Consejo Superior. De esta manera, quedó vigente el Acuerdo 050 de 2008 y aún continúa como política académica de la UPTC.

Se adelanta un trabajo de revisión, actualización y conformación de la propuesta académica institucional, con avances en la conformación de una reforma que debe guiar a la institución, entre lo previsto en su momento en el año 2018, como en propuestas alternativas o complementarias. Como se relacionó oportunamente, durante los años 2019 y 2020 se produjeron nuevas exigencias para los procesos de calidad por parte del MEN, razón por la cual las decisiones institucionales, además, ahora se detienen en estudiar los compromisos allí presentes, en particular los relacionados con resultados de aprendizaje.

Sobre la vigencia normativa y las circunstancias que la rodean, la vicerrectoría académica establece:

En el año 2019, el Consejo Superior de la Universidad aplazó la implementación del Acuerdo 061 de 2018 atendiendo a los compromisos establecidos entre la administración de la Universidad, el Consejo Académico y la Mesa de Concertación Estudiantil creada mediante resolución 5653 de noviembre 26 de 2018. Mediante el acta 33 de noviembre 29 de 2018, se adopta la discusión del Acuerdo 061 de 2018 que aparece como punto 3 del pliego estudiantil y se establece: “el aplazamiento de la presentación de los PAES de los diferentes programas de pregrado”. De igual manera, en el marco de los asuntos docentes presentados en el Consejo Superior desde marzo de 2018, fue solicitada

de forma reiterada “la necesidad de adelantar la derogatoria del acuerdo 061 de 2018”. Este contexto, es ampliamente expuesto en los considerandos del Acuerdo 021 aprobado por el Consejo Superior en marzo 29 de 2019 que determinó “aplazar la implementación del ajuste al plan de estudios de los programas académicos de pregrado” por el término de un año, que luego fue ampliado hasta la finalización del primer semestre de 2020, mediante el Acuerdo 014 de 2020.

Vicerrectoría académica UPTC. s.f.

Documento propuesta de estructura curricular programa de pregrado

Conforme a los Acuerdos 021 de 2019 y 014 de 2020 del Consejo Superior, quedó establecida la responsabilidad a cargo de la Vicerrectoría Académica de organizar el proceso de Ajuste al Plan de estudios de la Universidad, que terminó con la presentación pública de un texto denominado “Documento Síntesis”, que organiza, informa y propone la metodología del proceso, en sus etapas de fundamentación y prospectiva.

Los nuevos pronunciamientos a nivel institucional en cuanto a lo pedagógico, curricular, se integran en documentos como planes de desarrollo y los correspondientes a la renovación de acreditación multicampus. En este proceso de actualización y de necesidades de contextualización para el momento, se han producido:

- La Resolución 28 de 2018 expide el modelo pedagógico de la UPTC⁶⁸.

68 http://www.Uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2018/resol_28_2018.PDF

- Los planes estratégicos de desarrollo se definen mediante los acuerdos 59 de 2019⁶⁹ y 060 de 2019⁷⁰.
- Documentos preparados con motivo de la renovación de acreditación multicampus, se encuentran en: http://www.Uptc.edu.co/vice_academica/01_multicampus/

En particular, el Acuerdo 070 de 2019, actualiza la misión y visión institucional, así:

Misión

Formar profesionales competentes y éticos, constructores de una ciudadanía reflexiva, crítica y solidaria en armonía con la visión humanista de la cultura Upetecista, comprometida con la promoción del desarrollo y el bienestar social de la región y de la nación.

La UPTC, a través de su quehacer en docencia, investigación y extensión en los diferentes niveles de formación (pregrado, posgrado y educación continuada), y la pluralidad de saberes existentes, está articulada con las dinámicas del sector productivo, del gobierno nacional, de las entidades territoriales, y de la sociedad civil, comprometidos - en el marco de la democracia participativa y de construcción de la paz-, con la búsqueda del desarrollo humano inclusivo y sostenible.

Art. 5. Visión.

En el año 2030, por su desempeño académico, la UPTC se consolidará como una de las mejores universidades públicas de Colombia y de América

69 Acuerdo 059/2019, de 14 de agosto. "Por el cual se aprueba el Plan Estratégico de Desarrollo, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, periodo 2019-2030".

70 Acuerdo 060/2019, de 14 de agosto. "Por el cual se aprueba el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, periodo 2019-2022".

Latina, resultante de la excelente calidad de la oferta académica multinivel y del compromiso de su comunidad universitaria, con las transformaciones sociales, económicas, institucionales, culturales y ambientales, de su entorno local, regional y nacional.

Así mismo, potenciará la fortaleza de su campus y patrimonio arqueológico, bibliográfico y cultural, como eje del bienestar de la Comunidad Upetecista.⁷¹

Ante las nuevas exigencias del MEN por Resultados de Aprendizaje para el logro de registro calificado como de acreditación, Decreto 1330 de 2019, Resolución 021795 de 2020, Acuerdo 02 de 2020, la institución dispone del repositorio en donde se consignan discusiones y aportes de la comunidad académica.

En particular, el estudio sobre currículo en la política de la UPTC se efectúa en cuanto a la conformación de planes de estudio, su organización en áreas o componentes. Prevalencia de miradas relacionadas con los contenidos y su organización (participación porcentual), instancias responsables entre comités curriculares, consejos de facultad y consejo académico institucional en un plan de estudios. Si bien históricamente en la institución se habla de política académica, dentro de ella se relaciona lo pertinente a la Curricular. Se requiere una revisión que permita atender las actualizaciones de política académica upetecista: la formación, las expresiones curriculares, didácticas y del plan de estudios. Se requiere un equipo comprometido con su actualización y seguimiento, que, desde este capítulo, se sugiere como pedagógica-formativa-curricular.

Al momento de terminar de escribir el presente capítulo, la UPTC avanza en la conformación de la reforma que guiará a la institución,

71 Acuerdo 070/2019, de 25 de septiembre. "Por el cual se modifica el Acuerdo 025 de 2017 que modificó los artículos 4 y 5 del Estatuto General de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia".

sus facultades y programas. De esta manera, el Acuerdo 050 de 2008, continúa como la norma vigente de política académica en la institución.

En este sentido, evaluando lo actuado, los contextos entre lo nacional e institucional, los aportes plasmados en la normatividad de carácter académico, los documentos expedidos en el presente siglo de carácter general: 2005 estatutos general y académico, 2018 el modelo pedagógico, así como valorando las incidencias del confinamiento y la pandemia que afronta la humanidad generados por el virus: se genera la inquietud por el futuro sujeto profesional que contribuirá a formar la UPTC, los avances en los fundamentos sobre la pedagogía y su principal categoría la formación.

En relación con concepciones sobre pedagogía, currículo y su estructura, no se reflejan en documentos sobre la política académica vigente, lo cual invita a revisar avances e integrarlos en la propuesta académica que regirá durante la tercera década del presente siglo. Se invita a crear, al lado de responder a los compromisos de la política, a visionar el futuro. Las instancias directivas académicas jalonar a las facultades, a partir de los criterios amplios que les inviten al dialogo en la actualización de sus PAE, de su identidad pedagógica, expresa en las propuestas curriculares, concretas en planes de estudio.

5. La Facultad de Ciencias de la Educación UPTC 1999- 2019

Dado el reconocimiento y lugar preponderante en el país de la FCE de la UPC, actual UPTC, y su aporte a la creación de nuevas facultades de educación, se hace necesario mantener los vínculos, los diálogos y la comunicación con las comunidades. Además de contar con propuestas de actualización, en lo posible resultado de investigaciones iluminadas por reflexiones pedagógicas a partir de las cuales se vislumbre la formación de maestros/educadores con inquietudes por la actualización de sus propuestas formativas y curriculares, principalmente.

Durante el presente siglo actores integrantes de la comunidad en la FCE avanzan en procesos de fundamentación, investigación, diálogos y discusiones en cuanto a los temas relevantes en su formación, estos aportes permiten actualizar las propuestas formativas para los futuros maestros/educadores. En el mismo sentido participan y comparten sus discusiones en los espacios convocados a nivel nacional o internacional. En estos diálogos, las comunidades académicas de los programas propician desarrollos, pedagógicos, curriculares y didácticos, al interior de sus programas, con producciones en este sentido.

De otra parte, como se relacionó, la política académica en la UPTC se establece para todos los programas y facultades que la integran; la FCE asume lo propio para la formación de maestros, al tiempo que genera aportes y reflexiones por los temas pedagógicos y curriculares a las políticas institucionales en este sentido. La facultad, en cuanto a la formación de sus maestros, acoge tanto las directrices emanadas en el orden nacional, las cuales se concretan en las respectivas resoluciones sobre características específicas de calidad, como los compromisos y derroteros de la política académica asumida institucionalmente, junto a las particularidades para esta formación. En su conjunto, conforman los derroteros por los que transitan los compromisos desde la política educativa. Durante los años 2018 y 2021 la facultad se encuentra activa en el proceso de estudio, discusión y propuestas de salida a la coyuntura.

5.1 El proyecto Académico Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Algunos apartes de la presentación por parte del señor decano en su momento:

“...El proyecto Académico Educativo de la Facultad, Paef 1999-2001, es el resultado de un largo proceso de participación, análisis, reflexión y construcción colectiva del SABER PEDAGÓGICO a través de las comunidades académicas y científicas de la Facultad, integradas por docentes, directivos-docentes, administrativos y estudiantes de los diversos programas de pregrado, posgrado y doctorado.

Este documento, registra y prospecta los lineamientos académicos de la Constituyente Pedagógica de la UPTC, 1996, del Proyecto Académico de la Facultad, 1997, y de las políticas del Consejo Nacional de Acreditación relacionadas con la ACREDITACION PREVIA de los programas de Licenciatura y de Especialización...

...En fin, la actividad académico investigativa o que-hacer pedagógico, apoyado en las páginas que siguen, debe ayudarnos a afrontar un reto ineludible: ¿Cómo formar hombres más humanos, más solidarios, más respetuosos de las diferencias y no solamente más eruditos y más especializados?” (Tamayo, 2000, p.8)

El documento construido por el consejo de facultad contiene, la presentación y 4 capítulos:

1. Contexto Institucional. La UPTC y la Facultad de Ciencias de la Educación 2. Facultad de Ciencias de la Educación: Identidad con la investigación y la pedagogía en la formación académica de profesionales de la educación.

3. Fundamentos de la Reestructuración. Se proponen, tres escenarios para la reestructuración académica y curricular de la facultad; fundamentos epistemológicos, éticos, sociales, legales y pedagógicos; y la estructura curricular; la evaluación; las exigencias educativas del siglo XXI.

4. Misión y Visión de la Facultad. Relaciona: la misión, la visión, el asidero del proceso de reestructuración, las líneas de investigación de la facultad, los niveles y campos de la formación ofrecidos. Finaliza el PAEF, describiendo políticas de desarrollo de la facultad.

Misión

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC es una escuela de pensamiento pedagógico cuya misión, a través

de la investigación, es la de fundamentar la docencia, prestando un servicio social con la excelencia, a la región, al país, a América y al mundo.

La Facultad de Ciencias de la Educación define su misión desde la formación integral de los profesionales de la Educación y desde la calidad académica, la idoneidad, la ética y pedagogía, la pertinencia académica, la formación integral en todos los niveles y la identidad profesional y personal”

Visión

“La Facultad de Ciencias de la Educación se perfila como la primera institución formadora de docentes mediante la construcción, aplicación y evaluación permanente de un Modelo de formación basado en la investigación pedagógica desde donde realiza docencia y extensión, en un compromiso con la comunidad regional y nacional.”

Vemos a la UPTC, desde la Facultad de Ciencias de la Educación, comprometida con las instituciones gubernamentales en la formación integral del Normalista Superior, del Licenciado, del Especialista, del Magister y del Doctor, quienes cumplan las acciones de liderazgo y ostenten la capacidad para participar en la solución de problemas comunitarios.

El PAEF 1999- 2001, sigue vigente en la Facultad de Ciencias de la Educación (20 años después.)

Se valora la realización del proyecto FCE 1999 – 2019 para recrear visiones sobre su actuar y construir propuestas a futuro, con miras a actualizar el proyecto educativo tanto de la facultad como de sus programas a partir de procesos propios de autorregulación que le permitan proyectar, entre otras, perspectivas pedagógicas, curriculares y didácticas en diálogos con comunidades académicas en campos culturales, de conocimientos y saberes.

5.2 Dinámicas al Interior de la Facultad en los últimos años

Los programas de licenciatura en educación avanzan en discusiones y fundamentos entre actores e integrantes de los programas de pregrado y posgrado. A partir de allí, los aportes se han enfocado durante el presente siglo en temas prioritarios a su formación: las prácticas pedagógicas; los proyectos pedagógicos investigativos e interdisciplinarios; la investigación desde grupos entre investigadores(as) y semilleros, la realización de proyectos y de publicaciones resultado de investigación; la organización de eventos y congresos por parte de los diferentes programas que la integran. Se resaltan, igualmente las dinámicas con el programa de Escuelas Normales Superiores. Estas temáticas se abordan de manera amplia, como capítulos que conforman la obra.

En el mismo sentido, actores vinculados a la Facultad de Ciencias de la Educación han participado de las discusiones sobre temas que convocan a la formación de educadores/maestros en el país, de la misma manera en relación con temas pedagógicos – curriculares, algunas de sus intervenciones se relacionan en el presente capítulo. Así mismo, los actores de la facultad han participado con aportes y trabajos hacia la conformación de la propuesta de “Reforma Académica”, que en breve tiempo deberá cumplir su cometido en la institución:

- *Respecto del Comité Académico del Área Interdisciplinar*, avanza en discusiones, las que han girado alrededor de la constitución de la identidad del futuro educador UPTC, con reflexiones, que permiten preguntarse sobre el saber pedagógico y didáctico, lo que implica, repensar la labor del maestro en formación, acotando mayor responsabilidad y compromiso de cara a la educación pertinente al contexto actual, desde una postura crítica al sistema y a los procesos desarrollados en el aula. En este propósito avanza en indagaciones sobre los fundamentos teóricos del componente pedagógico y didáctico en los programas de Licenciatura de la institución, junto a los roles que corresponden a los maestros/educadores.

- *Sobre la práctica pedagógica.* Son notables las contribuciones de las prácticas pedagógicas en la formación de los licenciados en la UPTC. Con base en los desarrollos y necesidades de actualizar sus fundamentos y dinámicas la UPTC produjo en el año 2015 la resolución 37, “por la cual se establecen los lineamientos para las Prácticas Pedagógicas Investigativas de los Programas de Licenciatura Presencial y a Distancia de la UPTC, resolución conformada por ocho capítulos⁷². Se han conformado comités, se han elaborado manuales de seguimiento y evaluación; sobre la socialización de prácticas, y la recopilación de cartillas. Se resaltan, las posibilidades de creación y acompañamiento en las prácticas, dadas las circunstancias en la iniciación de la pandemia, el confinamiento a nivel global, con las circunstancias vividas, (marzo a julio de 2020).

En el mismo sentido, se avanza en proyectos de práctica pedagógica, e interacciones a nivel internacional con universidades de Perú y de Chile, sobre las contribuciones y el lugar de ser de las Prácticas Pedagógicas. La práctica pedagógica se constituye en eje estructurante de la identidad del futuro maestro de la UPTC, así como la expresión de la proyección social en del maestro en diferentes contextos.

- En cuanto a *investigación*, semilleros e investigadores(as), de la facultad y de la comunidad Upetecista, avanzan en propuestas pertinentes a sus saberes y en producciones sobre los hallazgos. En la última década se cuenta con variada producción en temas de pedagogía, formación, currículo, didáctica, cultura, subjetividad, derechos humanos, formación investigativa, principalmente.

72 Consideraciones generales; Práctica pedagógica investigativa interdisciplinar; Práctica pedagógica investigativa disciplinar; Práctica pedagógica investigativa de profundización; Evaluación de la práctica; Derechos y deberes de los estudiantes en las prácticas pedagógicas; De los docentes asesores de la práctica pedagógica; De la organización y coordinación de la práctica pedagógica investigativa de profundización.

Tanto el Centro de gestión de investigación y extensión de la FCE CIEFED como la dirección y vicerrectoría de investigaciones de la institución, apoyan y financian la realización y desarrollos de proyectos, así como las publicaciones resultado de los mismos, la participación u organización de eventos, encuentros y mesas temáticas. Todo lo anterior mediante la participación y presentación de propuestas en el programa de convocatorias que se promueven anualmente.

- Respecto de los *Eventos*. Se resalta la variedad de eventos que dinamizan la vida académica en la facultad, en su mayoría organizados por los programas en los diferentes niveles, así como por la propia facultad. Es de resaltar que Congresos y Encuentros, cuentan con una trayectoria y reconocimiento en su programación periódica, con amplia participación de investigadores(as), maestros(as) y comunidades de nivel regional, nacional e internacional. De las realizaciones anteriores se generan memorias y aportes para los saberes, la facultad, la institución, las comunidades y regiones.

Es evidente como los desarrollos en, la investigación, la extensión e innovación social, se han venido posicionando en la búsqueda por trascender tradiciones en la institución. De acuerdo con Torres et al (2019), se destacan reflexiones de la facultad en temas como las políticas de inclusión la equidad de género las cuales también constituyen escenarios de reflexión en la Facultad.

Al cierre de este trabajo, como consecuencia del confinamiento y la pandemia, se adelantan frecuentes eventos, de manera virtual – remota, con múltiples reflexiones sobre situaciones en contexto, invitaciones para pensar la educación, la formación de maestros, la escuela, la salud, la vida en el planeta, entre otros.

Es evidente que la oferta de programas de Licenciatura en la UPTC es un potencial para la interdisciplinariedad, por lo cual es necesario pensar los retos para asumirla pues los procesos de formación docente han estado marcados por la estructura de la universidad, la cual es disciplinar lo cual tiene implicaciones que pueden ser evidenciadas

como una manera de renovar la estructura curricular, la investigación, la extensión e innovación social que se ha venido posicionando en los últimos años y que busca ir más allá de la tradición disciplinar⁷³.

5.3 Exigencias de las políticas educativas de calidad. Incidencias y Acciones en programas de la FCE durante los últimos años

Como se relacionó anteriormente, las exigencias para la formación de maestros (as) durante los últimos años, la oferta de sus programas agrupados en la FCE, previstas en el artículo 222 del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, y en las políticas educativas de calidad emanadas del mismo plan (Decreto 2450 de 2015, Resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017, características específicas de calidad), repercutieron en la actualización y continuidad del ofrecimiento de los programas por el cumplimiento de tales exigencias.

Algunas de estas exigencias en el cumplimiento de la condición de calidad - denominación de los programas, deberían ajustarse a lo establecido en su momento por los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, así:

Art. 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80 % del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
- 5.

73 Nidia Y. Torres, José G. Cristancho y Ana M. Torres, "Análisis sobre las condiciones para efectuar la transdisciplinariedad en instituciones de Educación Básica en Boyacá, Colombia", *Revista Educação e Fronteiras On-Line* vol. 9, n.º 25, 2019.

Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.

Art. 31. Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Parágrafo. Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.⁷⁴

En la FCE UPTC, los actores de los programas convocados en Consejos de Facultad, luego de distintas discusiones sobre los componentes formativos del educador, en particular, respecto de las implicaciones de la resolución 2041, tomaron decisiones para los programas:

- Incrementar a 50 el número de créditos de la práctica pedagógica de profundización.
- Ajustar el nivel de inglés mínimo a B1.
- Reestructurar los créditos del área disciplinar (reduciendo al menos en 6 asignaturas para ceder créditos a otras áreas).
- Incluir una nueva asignatura del área general denominada pensamiento matemático.
- Suprimir créditos al área disciplinar para fortalecer los créditos de la práctica pedagógica de profundización.

74 Ley n.º 115/1994, *op. cit.*

Las resoluciones 2041 y 18583, incidieron principalmente en las condiciones de 4 programas de licenciatura en la FCE, en ese momento: Educación preescolar; Idiomas modernos español-inglés, énfasis español o énfasis inglés; Informática educativa; Artes plásticas, principalmente. Veamos tales incidencias y acciones seguidas por las comunidades de actores, las nuevas comprensiones para estas formaciones:

- De Licenciatura en Educación preescolar a Licenciatura en Educación infantil

El programa venía fortaleciendo las concepciones sobre infancias. En este sentido y haciendo reconocimiento de la trayectoria histórica en la formación de maestros para la infancia, atendía a las dinámicas de una realidad cambiante. El programa recibió acreditación por 4 años, mediante resolución 17796 del 29 de octubre de 2015.

Teniendo en cuenta las disposiciones en la resolución n.º 02041 del 3 de febrero de 2016, el programa debió ser modificado en cuanto a la denominación, en su momento Licenciatura en Educación preescolar. De esta manera, el Consejo Superior, por acuerdo n.º 013 de 16 de febrero de 2017, aprueba la modificación de la denominación y titulación del programa de pregrado de la Licenciatura en Educación preescolar, por el de Licenciatura en Educación infantil, adscrito a la FCE - UPTC. De la misma manera, mediante Resolución n.º 8 del 21 de febrero de 2017, emanada del Consejo Académico de la UPTC, se aprueba el Plan de Estudios del programa de Licenciatura en Educación infantil.

En el año 2018 se recibe la resolución 03692 del 2 de marzo de 2018, del Ministerio de Educación Nacional, en donde expone aprobar las modificaciones propuestas por la UPTC para el programa con relación a la denominación, título a otorgar y plan de estudio; en consecuencia, se redacta el artículo primero de la resolución n.º 12516 del 13 de septiembre de 2013.

En el año 2020, el programa recibe del MEN la Renovación de la Acreditación en Alta Calidad por el término de seis años, según resolución n.º 13218 del 1 de julio.

Art. 4. Como es propio en estos casos, se estableció el régimen de transición, las solicitudes de otorgamiento, renovación y modificación de registro calificado de programas académicos de Licenciatura radicadas en debida forma ante el MEN antes de la entrada en vigencia de la presente resolución continuarán su trámite bajo el régimen establecido en la Resolución 2041 de 2016.

De esta manera el programa efectuó los ajustes para el logro del registro calificado con base en la resolución 2041 de 2016.

- De Licenciatura en idiomas modernos. Español-inglés, énfasis español o énfasis inglés, a Licenciatura en Lenguas modernas, énfasis inglés, y, Licenciatura en Literatura y lengua castellana.

Por resolución MEN n.º 10690 del 24 de mayo de 2017, se resuelve la solicitud de Acreditación de Alta Calidad del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UPTC, ofrecido bajo la metodología presencial en Tunja, Boyacá, por cuatro años.

Como consecuencia de las exigencias en las características específicas de calidad previstas en la resolución 18583 de 2017, particularmente, la denominación del programa, el nivel de lengua exigida, que en este caso se incluye la lengua extranjera inglés, se debe garantizar que, al terminar la licenciatura, los estudiantes cuenten con un nivel de lengua C1, es decir, un nivel avanzado, además de conocer los estándares y los lineamientos curriculares nacionales en el área de inglés.

De esta manera, el colectivo docente tomó la decisión de dividir el programa inicial: *Licenciatura en Idiomas modernos: español-inglés*, énfasis español o énfasis inglés y ofertar, a partir del primer semestre de 2020, la *Licenciatura en Lenguas modernas*, énfasis inglés y la *Licenciatura en Literatura y lengua castellana*. Así las cosas, la Escuela de Idiomas consideró que lo que sucedió con los programas no fue la

creación de dos programas nuevos, sino la resignificación del programa que existía. En este sentido, la Licenciatura en Lenguas modernas, énfasis inglés, se enfocaría en elementos relacionados con la interculturalidad y sus materias se ofertarían, dentro de sus posibilidades, en la lengua extranjera inglés. Por su parte, la Licenciatura en Literatura y lengua castellana tendría la lengua materna y la literatura como sus pilares fundamentales.

Con lo actuado y por cuatro años:

- Por resolución MEN n.º 005377 del 24 de mayo de 2019, se resuelve la solicitud de Registro calificado del Programa Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, a ser ofrecido en metodología presencial en Tunja (Boyacá).
- Por resolución MEN n.º 005378 del 24 de mayo de 2019, se resuelve la solicitud de Registro calificado del Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, a ser ofrecido en metodología presencial en Tunja (Boyacá).
- De Licenciatura en Informática educativa a Licenciatura en Informática

El programa de licenciatura en informática educativa solicitó la renovación de la acreditación de alta calidad, la cual fue negada.

Luego de distintos encuentros y reuniones, el claustro decidió iniciar la conformación de un nuevo programa, tomando como base el documento de autoevaluación, el cual se había ajustado a la resolución 02041 de 2016 del MEN, simultáneamente con los otros once programas de la Facultad Ciencias de la Educación, donde se lograron los acuerdos mencionados recientemente.

En este camino, se había ajustado la denominación del programa, pasando de llamarse Licenciatura en Informática y Tecnología a

Licenciatura en Tecnología e Informática, la cual está consagrada en la resolución 2041.

Surge una nueva resolución del MEN, la 18583 del 2017, de modo que el documento en preparación del programa debió ajustarse de nuevo, aunque mantuvo el número de créditos en la práctica pedagógica (50), y el número de asignaturas del área disciplinar (se había reducido en 6 asignaturas).

El número total de créditos después de ajustar el PAE a las dos resoluciones del MEN pasó de 172 a 162 créditos, reduciéndolos en el área disciplinar (programación de computadores).

Con la expedición del acuerdo 061 de 2018, en la UPTC se reorganizan las áreas curriculares para agruparlas en los componentes: de fundamentación, disciplinar y de libre elección.

Las áreas establecidas, general e interdisciplinar, se organizan en el componente de fundamentación. El área disciplinar, producto de la aplicación de las dos resoluciones del MEN, apoyan el componente disciplinar con pequeños ajustes, en este caso para darle fuerza al área de tecnología por haber cambiado la denominación al pasar de *Licenciatura en Informática y Tecnología* a llamarse *Licenciatura en Tecnología e Informática*; en los ajustes hechos por la facultad y la comisión del consejo académico se había sugerido fortalecer el área de educación en tecnología, y así se realizó al pasar de 6 a 9 asignaturas. Igualmente, por sugerencia de los consejos, académico y superior, al existir ya una Licenciatura en Tecnología en la facultad seccional Duitama, la denominación que debía tomar el programa de Tunja debía ser la de *Licenciatura en Informática*.

Al componente de libre elección se debían dedicar entre 15 y 20 créditos del plan de estudios, respetando el tipo de asignatura, 3 créditos como máximo para las teóricas y 4 créditos para las teórico-prácticas. Se deberían favorecer los intereses, preferencias y potencialidades de los estudiantes para su proyecto de vida, y fortaleciendo los énfasis o *minors*.

Para la organización de los créditos electivos o *minors* en el acuerdo 061 de 2018, se efectuaron alianzas entre carreras afines, en este caso, la Informática (Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica y Diseño Industrial) para el área disciplinar, y los demás programas de la FCE para fortalecer el área de Ciencias de la Educación, esto con el fin de elegir en qué área fortalecerían los estudiantes su formación.

Según el acuerdo, se asignaron 8 créditos al trabajo de grado, el cual se podría iniciar a partir de octavo semestre, de tal forma que al tiempo de iniciar la práctica pedagógica de profundización, el estudiante hubiese avanzado en este, o realizar las dos actividades paralelamente.

Por resolución 006196 del 13 de junio de 2019 se resuelve la solicitud del registro calificado del programa de *Licenciatura en Informática* de la UPTC, para ser ofrecido en metodología presencial en Tunja (Boyacá).

- De Programa de Licenciatura en artes plásticas a programa profesional en artes plásticas y visuales

El programa de Licenciatura en Artes Plásticas, dadas las implicaciones de las resoluciones, no se oferta el primer semestre de 2017; su último registro lo otorga el MEN mediante resolución n.º 3992 del 21 de mayo de 2010. El claustro de profesores, considerando las necesidades del contexto, presenta una propuesta de apertura al programa de *Artes Plásticas y Visuales*⁷⁵ y efectúa solicitud de registro calificado al MEN, el cual fue otorgado mediante resolución n.º 011906 del 14 de noviembre de 2019 por 7 años, como programa profesional.

Con lo anteriormente descrito sobre las incidencias para la FCE, se encuentra que: los dos nuevos programas de *Licenciatura en Idiomas*, y la *Licenciatura en Informática*, presentaron documento para obtener registro calificado, cumpliendo con lo establecido en la resolución 18583

75 El propósito de este nuevo programa es la formación de profesionales de las artes plásticas y visuales y fortalecer procesos de creación y expresión en comunidades diversas, propiciando el diálogo de saberes con los lenguajes del arte.

de 2017 del MEN y el acuerdo 061 de 2018 de la UPTC. Internamente algunos programas procedieron con base en el acuerdo 050 de 2008, y otros con el acuerdo 061 de 2018. Algunos programas cuentan con ajustes al registro calificado con base en la resolución MEN 2041, y otros con la resolución MEN 18583; lo anterior, de acuerdo con los momentos en que se efectuaron los trámites.

De esta manera, entre iniciativas de investigación, aportes y dinámicas, y las directrices del orden nacional e institucional, la FCE idea los desarrollos particulares para la formación de maestros/educadores en cada uno de sus programas. Ante las circunstancias vividas frente a los procesos de calidad, el trabajo en su interior se ha dinamizado.

5.5 La FCE UPTC y la formación de maestros/educadores. Hacia la integración de saberes.

Con el ánimo de vislumbrar retos, emergencias y planteamiento de un horizonte pedagógico y su relación con visiones curriculares en la Facultad de Ciencias de Educación UPTC, se sugiere en un trabajo mancomunado, en equipo de actores, partir de identificar los valores presentes en el Proyecto Educativo de la UPTC, la misión, la visión, contemplados en este momento en el acuerdo n.º 070 de 2019.

Por su parte, y con el propósito de dialogar con estos valores y contribuir a su realización, la FCE, en el mismo sentido, idea lo propio. En los valores previstos institucionalmente, el horizonte lo marca la formación de sujetos, en la facultad la formación de maestros(as)/educadores(as). De esta manera, es necesario avanzar en la indagación e integración de saberes pedagógicos, disciplinares e interdisciplinares que contribuyan a aportar al siguiente interrogante: *¿Qué sujeto maestro/educador contribuirá a formar la Facultad de Ciencias de la Educación UPTC durante los próximos años?*

En este diálogo, los procesos de investigación hacen necesaria la participación y el trabajo mancomunado de los actores que conforman la comunidad, para reconocer y evaluar el camino recorrido, las necesidades actuales del contexto, las actualizaciones y fundamen-

taciones necesarias, todo lo anterior de cara a responder a la sociedad en cada momento.

De esta manera y con base en los planteamientos expuestos, la FCE avanzará en fundamentos y recorridos con los cuales contribuya de la mejor manera en la formación de sujetos sociales.

- *Relación pedagogía, currículo y didáctica*

Respecto de la necesaria relación entre *pedagogía, currículo y didáctica*, es fundamental tener claro que se trata del proceso de formación de un ser humano en contextos socioculturales concretos, es decir, el núcleo fundamental de reflexión es por la formación, por tanto, la didáctica y el currículo se convierten en espacios, campos de saber, orientados por la pedagogía, porque es la que permite reflexionar acerca de los principios fundamentales sobre la formación de un ser humano. De esta manera, los maestros/educadores serán pedagogos que reflexionen sobre los procesos formativos e intelectuales que comunican e interactúan sobre las experiencias que adquieren en sus propios contextos.

La trascendencia está en que un maestro es, fundamentalmente, un(a) pedagogo(a) y al asumirse como tal, está en la obligación - tiene el compromiso ético-político de asumirlo pensando siempre en el proceso de formación de ese ser humano en un contexto determinado, donde el núcleo fundamental de reflexión es por la formación. De ahí la invitación como facultad y como programas a fundamentar debidamente ese camino y en ese diálogo idear la propuesta curricular pertinente que se concrete en planes de estudios.

- *Formación - propuesta curricular - planes de estudio*

La construcción o actualización de una propuesta curricular requiere, igualmente, ser resultado de investigación. En el proceso de indagación se han venido consolidando, y a la vez mejorando, la mirada y los compromisos a partir del estudio de perspectivas curriculares prácticas y críticas, en las cuales el educador es investigador de su propia

práctica. En los avances en teorías prácticas y críticas del currículum, las instituciones y sus actores buscan otras formas de concreción de los procesos formativos, esto es, la posibilidad de que los actores de las comunidades educativas trabajen en procesos de negociación, de acuerdos de significados, de selección de culturas y de contenidos y saberes, a ser situados en las prácticas educativas.

En este cierre también provisional se vinculan aportes de investigación en un trabajo reciente por el mismo camino, en cuanto a pensar y hacer con sentido, la conformación de propuestas curriculares. Aristizábal y Agudelo plantean caminos posibles:

- La actualización de una propuesta curricular no se reduce a definir *resultados de aprendizaje*. Pasa por entenderla como un *proceso de indagación*, en una mirada compleja que permita atender a preguntas como ¿de dónde partimos?, ¿en qué han cambiado los procesos de formación?, ¿por dónde vamos? ¿Qué nuevas necesidades de actualización requieren atención?
- Lo anterior significa situar de manera central la reflexión detenida sobre *cómo entendemos los procesos de formación* de las y los participantes de determinado programa. En tal sentido, *la formación y su sentido* se convierten en el eje fundamental, lo cual pasa por contribuir a la formación de sujetos profesionales que cuentan con una sólida formación ética, conocedores con fortaleza de su saber en relación con otros saberes, y atentos a contribuir a las necesidades de cambio en los contextos socioculturales en los que interactúan.
- Trabajo mancomunado y sostenido de un equipo, con la participación de los integrantes de la comunidad educativa. Lo anterior pasa por un aprendizaje permanente del equipo sobre concepciones de formación, currículo, evaluación, didácticas entendidas como procesos susceptibles de mejora permanente con el acompañamiento de los profesores.
- Mantener una visión conectada y deliberativa con las visiones institucionales, lo cual exige una construcción en cascada que

va desde las perspectivas misionales amplias y su concreción en las facultades, hasta los programas y los planes de estudio.

- Una permanente revisión de los procesos que se desarrollan en el interior de cada uno de los programas, de modo que el eje de la formación no se desvirtúe.
- Un acompañamiento a los saberes que así lo requieran con didácticas específicas.⁷⁶

Respecto de la mirada sobre la *complejidad* implica incidir en nuevas maneras de pensar sobre el conocimiento, y evitar asideros burocráticos de las prácticas académicas. Participar en nuevos modos de actuar, de relacionarse con el contexto social y el entorno natural y establecer lazos de trabajo colaborativo con distintos miembros de la sociedad⁷⁷.

Temas pertinentes al momento invitan a ser considerados como apuestas en los procesos formativos en la FCE, interdisciplinariedad, interculturalidad, sostenibilidad (ambiente, cambio climático):

- *Interdisciplinariedad*, como posibilidad no solo de tender puentes con otras disciplinas sino de establecer relaciones con otras formas de conocimiento culturas y con diversos sujetos, con lo cual se supere la perspectiva disciplinaria y jerárquica.
- *Interculturalidad*, en términos de la construcción de sujetos plurales y dialogantes, sensibles a dinámicas y cambios culturales, capaces de generar y desarrollar propuestas de transformación. Esta perspectiva valora no solo lo que los individuos son capaces de hacer, sino también la libertad que tienen para actuar.
- *Sostenibles*, pues es evidente reconocer y que reconozcan nuestro papel de formadores de maestros y sus implicaciones

76 Aristizábal y Agudelo, *op. cit.*, 268. [Cursivas del original].

77 José G. Cristancho y Nidia Yaneth Torres, "La formación del maestro como sujeto social: Desafíos desde la transdisciplinariedad", en *Memorias del Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas*. Tunja: Uptc, 2018.

en el ámbito social y ambiental de un país, dado los cambios ambientales a los que se enfrenta la humanidad ha generado una serie de problemáticas locales y globales que requieren de una urgente intervención y de soluciones efectivas.

Al respecto se hace imprescindible pensar la contribución que debe hacer la FCE, pues es esencial el papel educativo desde la formación con el propósito de generar cultura, reflexión y compromisos que propendan por la mitigación, vulnerabilidad y adaptabilidad a las problemáticas ambientales. La FCE puede contribuir a asumir una actitud crítica al sistema de desarrollo capitalista, además se establecen algunos principios y compromisos por los países cooperantes donde se incluyen la protección al sistema climático, la toma de medidas para prever, prevenir o reducir al mínimo las causas del cambio climático y mitigar sus efectos adversos, que fueron plasmados en 8 propósitos lo que permitió a los países la generación de mecanismos para mejorar en aspectos como, desigualdad, educabilidad y sostenibilidad ambiental.

Estas perspectivas superan las relaciones internas del profesor y el estudiante en el aula y buscan comprender la interacción de estos actores en un contexto educativo, social y abierto, con cambios dinámicos; el espacio educativo se está expandiendo más allá del aula y se hace evidente la participación social desde el diálogo de saberes que transforma la propia acción de sujetos y se constituye en un entramado de significados y sentidos que también cambian a lo largo del tiempo, que necesitan soluciones creativas y participación de las partes interesadas, una ciencia comprometida, socialmente responsables.

La contribución en la formación de sujetos maestros/educadores en la FCE UPTC requiere entonces de un proceso de indagación sistemático, en mirada compleja con la participación de los actores de la comunidad, quienes contribuyen de esta manera a dar sentido a su formación. En esta perspectiva, la integración de la propuesta curricular trascenderá:

- De miradas hegemónicas a propuestas contextuales pertinentes
- De posturas fragmentadas a miradas integradoras complejas.

- Del trabajo disciplinar a compromisos interdisciplinarios en la formación
- De predecir a crear, a estar atentos a los permanentes cambios y necesidades de la sociedad.
- De transmitir contenidos a seleccionar, culturas, saberes, conocimientos
- De asignaturas a cursos a núcleos integradores: temáticos, problemáticos.

¿Qué oportunidades o limitantes se generan hoy día a partir de la denominación de la Facultad en Ciencias de la Educación?

Oportunidad para la integración de saberes desde la interdisciplinariedad.

Los saberes en los diversos programas de Licenciatura en la FCE UPTC son un potencial para la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, es necesario asumir los retos que ello implica. Los procesos de formación en la facultad han privilegiado los correspondientes a la estructura disciplinar en la institución. La FCE a partir de su impronta, sello integrador en la formación de educadores/maestros/, estar atenta a la actualización de las propuestas pedagógicas y curriculares en cada uno de los saberes/programas, de cara a las necesidades de los contextos socio culturales, con el acompañamiento de didácticas específicas. El trabajo mancomunado, con equipos comprometidos, será la constante.

Referencias

- Agudelo Cely, Nubia Cecilia. *Educación en Colombia Siglo XX. Entre Cooperación y Configuración. Sistema educativo, descentralización, mejoramiento cualitativo*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- Agudelo, Nubia C., Reinaldo Mora e Ingrid H. Chaparro. "Comprensiones y expresiones sobre formación de maestros(as) en Colombia. Primera mitad del siglo XX: Huellas de los actores.

En *Saberes y formación ciudadana: enfoques socio educativos e históricos*, editado por R. Mora, A. Solano y N. Agudelo, 95-150. Barranquilla: Ediciones Simón Bolívar, 2014.

Aristizábal, Magnolia y Nubia Agudelo C. “Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje. ¿Otros caminos son posibles?”. *Revista historia de educación latinoamericana* 23, n.º 36 (2021): 255-270.

Bloom, Benjamin S., ed., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Londres: Longmans, 1956.

Cristancho, José G. y Nidia Yaneth Torres. “La formación del maestro como sujeto social: Desafíos desde la transdisciplinariedad”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas*. Tunja: UPTC, 2018. Disponible en: https://rdigitales.Uptc.edu.co/memorias/index.php/ped_practicas/ped_practicas1/paper/viewFile/2692/2754. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/58torres%20cristancho%20cuba.pdf>

Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

Torres, Nidia Y., José G. Cristancho y Ana M. Torres. “Análisis sobre las condiciones para efectuar la transdisciplinariedad en instituciones de Educación Básica en Boyacá, Colombia”. *Revista Educação e Fronteiras On-Line* 9, n.º 25 (2019): 92-109.

Normatividad:

CESU. Acuerdos:
04 de 1995.
06 de 1995.
02 de 2006.
01 del 2010.

02 del 2011.

03 del 2011.

02 del 2012.

04 del 2012.

03 de 2014.

02 de 2016.

03 de 2016.

03 de 2017.

02 de 2020.

Congreso de la República. Leyes:

30 de 1992.

115 de 1994.

1188 de 2008.

1740 de 2014.

1753 de 2015.

1955 de 2019.

Presidencia de la República. Decretos:

10 de 1932.

1379 de 1934.

857 de 1934.

1002 de 1984.

272 de 1998.

808 de 2002.

2566 de 2003.

2170 de 2005.

1001 de 2006.

1295 de 2010.

1075 de 2015.

2045 de 2015.



Capítulo 3.

Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación. Discursos y prácticas en investigación¹

Óscar Pulido-Cortés
Lola María Morales Mora
Claudia Liliana Sánchez Sáenz

¹ Capítulo resultado de investigación del proyecto “Realidad y trayectoria de la Facultad de Educación frente a las realidades discursivas. 1999-2019” SGI 2888 UPTC.

Introducción

Este capítulo presenta los resultados del tercer objetivo específico del proyecto “Realidad y trayectoria de la facultad de educación frente a las realidades discursivas. 1999-2019”, el cual asumió la problematización y reconocimiento de discursos y prácticas que han atravesado la gestión de la investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE). Para lograr este propósito, se indaga por los diversos procesos adelantados en el periodo señalado por el Centro de Investigación y Extensión de la FCE (CIEFED), los cuales han transitado por énfasis diversos y han respondido a las condiciones e influencias propias de cada momento histórico.

Normativamente, el CIEFED fue creado a través del Acuerdo n.º 050 de 1981² y organizado por el Acuerdo n.º 054 de 1983³. “La Actividad de Investigación se define como el tiempo dedicado al desarrollo metódico del saber, mediante proyectos avalados por el Instituto de Investigaciones y Formación Avanzada, o quien haga sus veces”⁴, y la Universidad, en su estatuto general, Acuerdo 066 de 2005⁵, artículo 5, establece como una de sus finalidades “el fortalecimiento de actividad formativa, investigativa, y de proyección social, para lo cual dedicará su empeño y adecuará organizaciones y servicios”. Todas estas son políticas institucionales que empiezan a poner un énfasis especial en la investigación como un componente esencial en la vida y formación universitaria.

El CIEFED en su trayectoria ha orientado actividades tales como: a) fomento para la postulación y desarrollo de proyectos investigativos en el campo de la pedagogía y la educación, los cuales en gran número han tenido un enfoque e interés por responder a las problemáticas educativas del contexto local, departamental y nacional; b) desarrollo de propuesta de investigación formativa para profesores y semilleros de los diferentes

2 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Acuerdo n.º 050/1981, del 30 de marzo.

3 UPTC, Acuerdo n.º 054/1983, de 28 de junio.

4 UPTC, Acuerdo n.º 012/1999, de 21 de enero.

5 UPTC, Acuerdo n.º 066/2005, de 25 de octubre, art. 13.

grupos de investigación de la FCE; c) apoyo para la participación en eventos de carácter académico e investigativo para visibilizar los resultados obtenidos gracias a las investigaciones de profesores y semilleros; d) publicación de artículos que recogen los intereses investigativos a través de la revista *Educación y Ciencia* y la conformación en el último tiempo del subcomité editorial de la FCE; e) ejecución de actividades de extensión, incentivando procesos de creación e innovación que brinden alternativas no sólo para los profesores en formación vinculados a la FCE, sino también para ofrecer estrategias y acciones que puedan ser apropiadas en los escenarios escolares en los que se hace presencia, interactuando con profesores en ejercicio y con comunidades de diversos contextos socioculturales a través de estudiantes que adelantan sus prácticas pedagógicas investigativas.

El texto está organizado en siete apartados que dan cuenta de las acciones y avances que el CIEFED ha logrado en su objetivo de promover, incentivar y fortalecer la investigación en los programas académicos que conforman la comunidad educativa de la FCE. Los apartados se estructuran de la siguiente manera: 1) Se presenta un panorama general de las transformaciones que ha tenido la investigación como una práctica primordial para el progreso del país, que se legitima a través de sistemas de operacionalización e institucionalización y se resalta cómo el tema de la investigación toma auge en la agenda nacional durante el periodo de tiempo estudiado (1999-2019). 2) Se abordan los procesos de inmersión de una cultura investigativa en los principales actores de la FCE (profesores-estudiantes), y se ponen en tensión los alcances que la FCE ha tenido frente al objetivo de liderar la formación de maestros investigadores. 3) Se exponen los mecanismos de gestión, organización y financiación a través de los cuales se promueve el desarrollo de proyectos de investigación. 4) Se analizan las iniciativas que se adelantan desde el CIEFED para generar un impacto en los contextos cercanos a través de estrategias y programas de extensión. 5) Se esbozan las etapas e implicaciones que ha tenido el proyecto editorial de la revista *Educación y Ciencia* como un medio para divulgar el resultado de investigaciones y crear comunidad académica. 6) Se proponen algunos retos y proyecciones que el CIEFED enfrenta para continuar

avanzando y propiciando que, tanto sus investigadores como grupos, se sigan posicionando y consoliden procesos investigativos cada vez más sólidos, con mayores alcances e impacto en los campos de la educación y la pedagogía. 7) Se formulan las conclusiones obtenidas después de la realización de este estudio.

Apuesta metodológica

La investigación asumió una perspectiva metodológica de carácter cualitativa, porque “ofrece una visión más holística y más global de la realidad social”⁶, y logra a través de la triangulación de referentes documentales, experiencias de los sujetos y posturas críticas de los investigadores, mostrar mapas de comprensión de hechos, acciones, prácticas y discursos involucrados en el camino que ha seguido la FCE en investigación y las condiciones materiales e históricas que hicieron y hacen posibles la constitución de sujetos investigadores, consolidación de comunidades académicas locales, regionales e internacionales, producción académica expresada en patentes, publicaciones, formas de participación ciudadana y estrategias de comunicación.

La apuesta metodológica asume dos dimensiones; por un lado, la perspectiva que valora la vida cotidiana y profesional de la población seleccionada y, de otra parte, los enunciados que son visibilizados a través de los documentos institucionales seleccionados. Se tomaron como fuente los aportes realizados por cinco profesores que ejercieron el papel de directores del CIEFED en diferentes momentos del periodo de estudio, quienes a través de una entrevista semiestructurada relataron la perspectiva y los lineamientos con los que cada ejerció su labor como director. Se recurrió a esta técnica de recolección de información teniendo en cuenta que “el fin de la entrevista es el de saber lo que la persona piensa y aprender cosas que no se pueden observar directamente como los sentimiento, las ideas, las intenciones”⁷, un ejercicio de diálogo que posibilitó que los profesores describieran, en términos

6 Jean-Pierre Deslauriers, *Investigación cualitativa guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro, 2004, 22.

7 *Ibid.*, 34, 35.

generales, sus experiencias, y compartieran su visión individual sobre las acciones que adelantaron para cumplir con el objetivo de promover, dentro de las diferentes escuelas e integrantes de los grupos, procesos de investigación.

La entrevista realizada a los cinco profesores constó de nueve preguntas, enfocadas en indagar por varios aspectos relacionados con las funciones y el papel que ejerce el CIEFED como uno de los entes que orienta y gestiona los procesos de investigación de la FCE. Respondiendo a las consideraciones éticas de la investigación, las entrevistas se sistematizan asignando los códigos P1, P2, P3, P4, P5⁸, para identificar los aportes de cada profesor y seguir los lineamientos de confidencialidad; en segunda instancia se analizan las entrevistas y se adelanta un proceso de tematización con el fin de agrupar la información en los siete ejes de análisis propuestos y darle un hilo conductor al texto; también, y considerando la importancia de otorgarle un lugar relevante a la voz de los participantes, se incluyen en este capítulo fragmentos de sus intervenciones en cada uno de los apartados.

Frente al corpus documental se hace una revisión de documentos de política internacional, nacional e institucional: informes de organismos internacionales, orientaciones de política de Colciencias, hoy MinCiencias, y documentos institucionales entre los que se destacan acuerdos y resoluciones que han definido y organizado las prácticas investigativas en la UPTC, delimitando aquellos que permiten reconocer las transformaciones y acciones sobre el CIEFED y la especificidad de la investigación en ciencias sociales, ciencias de la educación y humanidades, campos en los cuales trabaja el centro de investigaciones. Para la inclusión de datos estadísticos se toma como referente la información registrada en el Sistema para la Gestión de las Investigaciones, SGI, con el que cuenta la universidad, en el que se relacionan los proyectos que ha desarrollado cada grupo de investigación de la FCE.

8 Para efectos de citación se usará la expresión “comunicación personal” y el código asignado.

Panorama de la investigación en educación y pedagogía, 1999-2019

La investigación en la universidad remite no solo a problematizar una de sus funciones sustantivas, sino también a reconocer y describir uno de los discursos recurrentes y ambiguos de las preocupaciones académicas: ¿qué significa producir conocimiento en el ámbito de programas e institutos universitarios?, y aplicado a las facultades de educación, ¿qué es investigar en educación y pedagogía como campo de conocimiento? ¿Quiénes producen ese conocimiento? ¿Cuáles son los nuevos objetos y cuáles las preguntas pertinentes y novedosas? También es clave identificar cómo el conocimiento producido en procesos investigativos impacta en la formación de los maestros y maestras contemporáneas atravesados por preocupaciones diferenciadas, representadas en mecanismos de control, estatutos de saber y formas de la constitución como sujetos. Esta reflexión se articula con la pregunta por si la universidad, y en especial la UPTC y su FCE, alguna vez han sido investigadoras o se han dedicado a producir profesionales del campo de la educación y la pedagogía instrumentalizados en un oficio para responder a ciertas demandas de cada momento histórico-laboral. O si, por el contrario, la investigación, más que una práctica y una manera de legitimar el hacer en la universidad, es un discurso al cual se le cuelgan otras actividades que no producen nuevo conocimiento o ni siquiera revisión de este, o se convierte en una política institucional que es imperioso seguir, aplicar y mostrar para sobrevivir al cada vez más competido mundo académico. En este sentido, el trabajo muestra a partir de documentos, testimonios y datos, cuánto ha logrado aportar la FCE a la educación colombiana y mundial, con sus grupos, investigadores, proyectos, revistas y producciones.

El proyecto desarrollado permitió examinar los últimos veinte años de vida académica de la facultad desde varias aristas, donde la investigación formativa y en sentido estricto, a partir del año 2000, comienza a acaparar la atención de los profesores de la facultad y los lleva en una carrera vertiginosa y agotadora a crear grupos de investigación, formar semilleros, consolidar programas de posgrado, incentivar publicaciones como espacios propicios para la formación que den cuenta de las diná-

micas actuales del conocimiento y de la circulación del mismo en los cambios epocales anunciados por los grandes intelectuales de finales del siglo XX; esto lleva a transformaciones en las prácticas de los profesores universitarios que impulsa a comprometerse con un escenario más allá de la docencia, las prácticas pedagógicas y la extensión.

Esta atmósfera moviliza cambios no solo relacionados con las actividades de cada escuela, programa y grupo de docentes, sino que a su vez fortalece los centros de investigación como el CIEFED. Este centro, en particular, además de problematizar la investigación como función, se convierte en la manera de gestionar, animar y concentrar las inquietudes investigativas de la facultad (recursos, proyectos de investigación, proyectos de primer nombramiento, control y seguimiento de avances, apoyo a la movilidad de profesores, divulgación de resultados de investigación). Aquí se ubica el núcleo de los resultados investigativos que se presentan en el capítulo.

Condiciones y posibilidades de las transformaciones en investigación en educación y pedagogía para Colombia y para la UPTC

La década del 1990 es un periodo de la historia particularmente convulso, durante el cual surgieron procesos de reestructuración ligados a las transformaciones políticas, económicas y sociales: la aprobación de la Constitución de 1991, la inmersión del modelo neoliberal que reestructura las dinámicas educativas, la tercera modernización de la universidad colombiana, es decir, la universidad de las competencias y el capital humano, la ley 115⁹ (Ley General de Educación), y la ley 30¹⁰, que cambia la manera de concebir la educación superior, lo que propició cambios sustantivos en los estatutos de conocimiento y en la perspectiva investigativa, todos ellos han generado cambios en el interior de la FCE-UPTC, adicionando elementos novedosos frente a lo

9 Ministerio de Educación Nacional (MEN), ley n.º 115/1994, de 8 de febrero. "Por la cual se expide la Ley General de Educación".

10 MEN, ley n.º 30/1992, de 28 de diciembre. "Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior".

que pasaba hasta ese momento y a las formas de pensar la formación de los maestros colombianos.

En líneas más amplias, las transformaciones que tuvo Colombia a inicios de los años 90, incluida la reforma constitucional, provocaron el surgimiento de otras perspectivas sobre la educación, reflejadas en la misma Constitución, que dan una nueva mirada tanto a las formas de pensar y hacer la educación, como a las formas institucionales de organizar los principios que la rigen. La adopción de esos recientes horizontes para la educación se logró gracias a las luchas que lideraron los maestros de las instituciones de educación básica y media a través del movimiento pedagógico de la década de 1980, creado por la necesidad de pensar y criticar los métodos y racionamientos que se habían instaurado en los escenarios educativos. La década de los 80 a los 90 se caracterizó por tendencias como el constructivismo, pedagogías críticas, pedagogías populares, y movilizaciones sociales de los maestros, que hicieron posible que la educación y la pedagogía pasaran de ser una simple producción conductual y aplicada atravesada por sus relaciones con la psicología a ser comprendidos como ambientes en los que se generan procesos de transformación, dando paso a pensar la educación como una cuestión política; esto generó, también, un replanteamiento de la manera como se investiga la educación y cómo la educación entra a ser parte del conglomerado de campos del saber que producen conocimiento científico a comienzo de los 90.

El movimiento pedagógico trabaja y se consolida de tal forma que algunos de sus ideales son recogidos en la ley 115, ley que empieza a regir toda la educación básica y media en Colombia, pero también aparecen otras preocupaciones e inquietudes asociadas al ejercicio universitario, que quiso ser transformado a partir de la década de 1960, replanteando cómo la universidad debería acomodarse a las nuevas formas de globalización y mundialización, lo que hace que todo el período posterior a los movimientos estudiantiles de los 70 sea el nicho para una gran reforma en la educación superior; así la ley 30 emerge como uno de los fuertes argumentos jurídicos para la transformación del pensamiento en la educación superior y en especial de las universidades públicas

del país. Este es el contexto en el que las preocupaciones investigativas toman un lugar crucial en las políticas institucionales de la UPTC y su FCE, se implanta una nueva constitución, reglamentación y formas de repensar los procesos de formación bajo los reestructurados principios de la educación colombiana.

Un fenómeno importante en este recorrido es que la ley 30 “piensa” la universidad en la lógica contemporánea y en la modernización de sus procesos, a la universidad llegan y se apropian los discursos relacionados con el capital humano y el modelo centrado en las competencias, discursos que no solamente son del orden nacional sino que son discursos que han sido orientados en primera instancia por organismos internacionales, lo que está articulado al hecho de que la Constitución colombiana de 1991 ideológicamente tiene varias aristas; uno de los elementos transversales de la reforma constitucional tiene que ver con una perspectiva neoliberal, es decir, se piensa el país en una lógica neoliberal que no es solamente un problema económico, es un problema que tiene que ver con múltiples aspectos; en su curso *El nacimiento de la biopolítica*, Foucault¹¹ describe cómo el liberalismo y posteriormente el neoliberalismo no son solamente una manera económica en la que funciona la sociedad, sino que se convierte también en una manera de ser y de pensar el sujeto directamente relacionado con lo que se hace en la universidad y en las escuelas, es decir, el sujeto y su formación se fijan como centro de las preocupaciones educativas.

Cuando impera una perspectiva neoliberal para pensar las instituciones educativas y sus objetivos se moviliza una formación de sujetos que podría llamarse con características neoliberales, donde se destacan las dos dimensiones antes mencionadas, la primera, la acumulación del capital humano, que, como plantean los economistas neoliberales, consiste en que el sujeto ya no es simplemente un receptor de la formación sino que es un sujeto activo que invierte en sí mismo y que aprende desde la propia práctica, desde el hacer, se hablará de que los sujetos

11 Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

son empresarios de sí mismos para resolver los problemas del ámbito laboral presentes en el país con profesionales que tengan las características que se requieren; ya no es un modelo centrado en los objetivos, sino que aparece la segunda dimensión, la formación dedicada a las competencias, entendidas como la idoneidad que el sujeto tiene para realizar algún tipo de actividad que le ha permitido el saber, el sujeto adquiere conocimientos prácticos y útiles con los que puede resolver los problemas propios de una sociedad inmersa en las relaciones con la tecnología, los nuevos flujos de conocimiento y las formas de transferibilidad contemporánea que están basados en lo comunicativo y digital.

La investigación también entra en la misma dimensión, los profesores universitarios se convierten en empresarios de sí mismos, generan investigaciones, producen documentos, gestionan el conocimiento, y este conocimiento les otorga ser competitivos frente a organismos como MinCiencias, y, además, ser competitivos en el mismo campo laboral, panorama en el cual se asume que los profesores deben utilizar la investigación para orientar sus clases. A partir del año 2000 la investigación no es solo una estrategia o una función sustantiva de la universidad porque los resultados de las investigaciones empiezan a ser los insumos centrales para el desarrollo de la formación y el ejercicio docente en la universidad, aquí es donde se conectan investigación y docencia, considerándose que un profesor investigador es aquel que enseña desde su investigación, es el que propone su investigación y hace posible que, en este caso, los futuros licenciados se conviertan en investigadores de sus campos concretos de saber, en estas prácticas está movilizado todo el ejercicio del capital humano y de la competencia como elementos claves para el desarrollo de la proyección investigativa.

Otro elemento clave que aparece con el cambio de siglo es el fortalecimiento de Colciencias como organismo público que incentiva los desarrollos en ciencia y tecnología, es el ente que comienza a patrocinar y a validar la producción de conocimiento en el país y a reglamentar unos esquemas de funcionamiento para la existencia de grupos y líneas de investigación. Para el 2001 “[...] se puede ver que empezó a generarse una dinámica de construcción social en torno a la conceptualización,

operación y uso social de la noción de grupo de investigación definido por Colciencias, de manera deductiva y progresiva”¹², se implanta el modelo Lattes proveniente de Brasil para sistematizar la información sobre grupos e investigadores y las convocatorias se fundan “como la base para determinar la asignación de reconocimiento y financiación a la organización de grupos de personas que demostraban ser objeto de crédito por su producción científica”¹³, razón por la que las instituciones de educación superior se dan a la tarea de avalar sus grupos procurando que estos sean reconocidos por Colciencias, institución que los evalúa bajo el lente de un modelo basado en la productividad que mide la trayectoria de cada investigador.

Los procesos de categorización de grupos y clasificación de investigadores se dan como un reconocimiento público al trabajo realizado en investigación y también se estipulan como un requisito primordial para garantizar la asignación de recursos que permitan dar continuidad y sostenimiento a los proyectos en una lógica de la legitimación. Todo el panorama anteriormente expuesto fue el que creó y posibilitó las condiciones necesarias para que el CIEFED organizara y liderara todos los procesos que en este capítulo se van a exponer, a través de la relación de enunciados identificados en las entrevistas hechas a los directores del centro y la revisión de los documentos institucionales que los han respaldado.

El CIEFED: un centro que promueve la formación de investigadores

La relevancia que cobra la promoción de la investigación en la FCE durante el periodo estudiado está ligada a los cambios establecidos por Colciencias, para el reconocimiento, medición de grupos y clasificación de investigadores, ya que se amplían sus criterios y formas de validación a través de rigurosos procesos de sistematización y verificación que

12 Luis Antonio Orozco et al., “Los grupos de investigación en Colombia. Sus prácticas, su reconocimiento y su legitimidad”, en *Colciencias cuarenta años: Entre la legitimidad, la normatividad y la práctica*, editado por Mónica Salazar. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, 2013, 656.

13 *Ibid.*, 657.

legitiman su existencia, el interés de promover la investigación también se enlaza a la necesidad de responder a las exigencias que involucran los procesos de acreditación de alta calidad a nivel institucional y en cada uno de los programas de pregrado y posgrado, donde se evalúan los adelantos de la UPTC en diversos aspectos, siendo el componente de la investigación uno de los campos en los que se refleja el impacto y trascendencia de la creación de nuevo conocimiento puesto al servicio de los ideales de progreso y desarrollo del país.

En el CIEFED se le da importancia al hecho de enfocar gran parte de sus esfuerzos en ofrecer las condiciones necesarias para que, tanto profesores como estudiantes de la FCE, consoliden procesos formativos que les permitan adelantar y desarrollar investigaciones atendiendo a los parámetros establecidos por Colciencias. Así, crea los espacios y ambientes necesarios para fomentar entre el capital humano con el que cuentan los programas de licenciatura el desarrollo de habilidades y prácticas investigativas que luego serán orientadas y traducidas en ejercicios investigativos que abarcan los diferentes campos de saber que conforman la FCE y posteriormente hacerlos parte de los procesos de formación de los futuros licenciados.

Despertar el interés por la investigación en profesores y estudiantes de la FCE como una actividad formal implicó para el CIEFED una transición que buscaba consolidar e institucionalizar a los diversos grupos de investigación con los que contaba la facultad, y con ello, al tener un panorama claro del trabajo que realizaban dichos grupos, planificar las formas en que el centro podía apoyar sus inquietudes investigativas. Como se comprueba en la gráfica 1, el año de más grupos institucionalizados en la FCE ha sido el 2003; durante la existencia del CIEFED se reporta un total de 44 grupos que han sido institucionalizados, algunos de ellos actualmente no se encuentran activos y otros siguen emergiendo según los vaivenes de la vida universitaria.

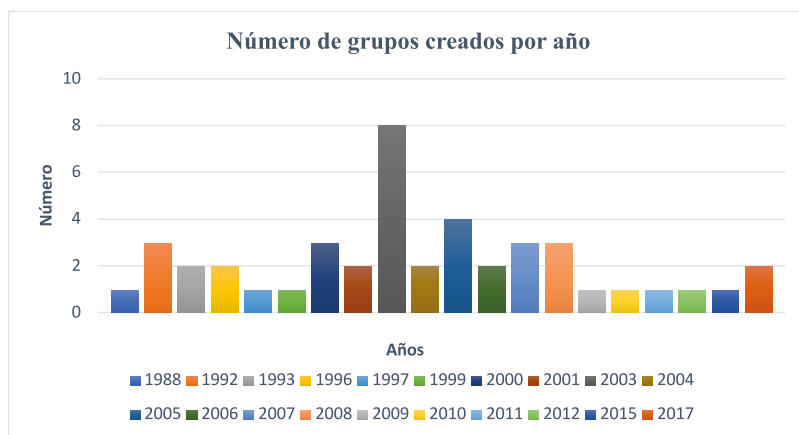


Figura 1. Grupos institucionalizados por año (FCE-UPTC)

Fuente: elaboración propia.

Inicialmente el CIEFED crea estrategias relacionadas con la organización de cursos de formación permanente, que abordan temas formales como las características particulares de ciertos tipos de metodologías de investigación, directrices relacionadas con las consideraciones éticas a las que debe responder cualquier proyecto investigativo y el tratamiento adecuado de la información recolectada en la interacción con poblaciones con las que se realiza un acercamiento o actividades de intervención. El CIEFED “es un instituto que tiene como misión asesorar, orientar y desarrollar políticas que permitan mejorar la calidad de la educación”¹⁴, y para tales fines el centro se encargó de adelantar la contratación de expertos en las diferentes temáticas mencionadas y en aquellos intereses investigativos que manifestaban los profesores para adelantar charlas, talleres y conferencias. El CIEFED ha sido un puente entre profesores y estudiantes interesados en la investigación y espacios de formación que afiancen sus capacidades investigativas.

La vinculación de semilleros de investigación entendidos como grupos de investigación conformados por estudiantes inscritos de manera

14 Comunicación personal P1, Tunja: 2019.

voluntaria y coordinados por un profesor de la universidad, empezó a consolidar espacios académicos extracurriculares que se establecían como grupos de estudio y como un apoyo a los proyectos que se adelantaban en cada grupo. El vínculo de los semilleros de investigación con los grupos es un proceso dinámico porque cada estudiante, desde sus intereses personales, se va conectando con la línea de investigación que le ofrece las mejores posibilidades de encontrar un acompañamiento académico, en un ambiente de estudio mediado por el diálogo y un ejercicio propositivo de ambas partes; a medida que los semilleros son constantes en su participación en los grupos van asumiendo el liderazgo de ciertas actividades y avanzan en su formación investigativa, teniendo la posibilidad de participar en encuentros, congresos, publicaciones, etc.

Como una forma de resaltar y motivar la participación de los semilleros se estipula el otorgamiento de becas para estos estudiantes según los Acuerdos 025 de 2008 y 077 de 2018, y también se da continuidad y se estimula la vinculación de egresados a través de la convocatoria de jóvenes investigadores patrocinados inicialmente por el programa adelantado por Colciencias y luego se amplía cuando la UPTC crea su propia convocatoria de jóvenes, como se evidencia en los Acuerdos 010 de 2013¹⁵ y 060 de 2018¹⁶.

Como se presenta en la gráfica 2, la FCE ha tenido una presencia permanente y significativa con la participación de jóvenes investigadores, que en varios casos también son estudiantes de programas de posgrado. Este tipo de estímulos ha incentivado el interés y vinculación de semilleros y jóvenes investigadores, quienes con sus aportes han fortalecido las dinámicas de los grupos y apoyado el cumplimiento de los requerimientos formales para la participación en convocatorias internas y externas; para el año 2007 ya se consideraban como “las personas que se encargaban de conocer las plataformas de Colciencias, de ayudar a los profesores a subir la información, porque no es que no se hicieran cosas, muchas veces era que no se sabía manejar esas plataformas y

15 UPTC, Acuerdo n.º 010/2013, de 30 de abril.

16 UPTC, Acuerdo n.º 060/2018, de 31 de julio.

no se subía la información necesaria”¹⁷. Además, durante ese periodo el CIEFED lideró un acompañamiento individual a cada una de las licenciaturas que conformaban la FCE, que sumado a las orientaciones de los asistentes de investigación, direccionó la organización de varios cursos y seminarios en torno a fortalecer las habilidades investigativas, establecer líneas de investigación según las inclinaciones temáticas de cada grupo, potenciar la generación de nuevo conocimiento y a comprender las estructuras de los mecanismos de divulgación adelantando cursos de escritura científica.

Jóvenes investigadores

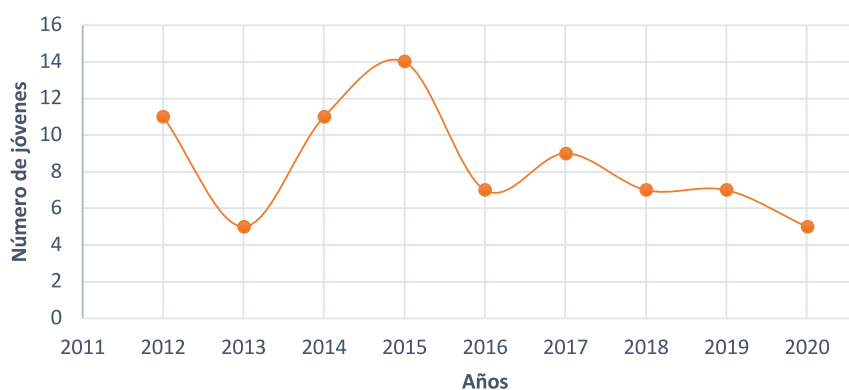


Figura 2. Jóvenes investigadores por año (FCE-UPTC)

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a las disposiciones presentadas por Colciencias en las diversas convocatorias de medición de investigadores y grupos, se evidenció la necesidad de que los asesores de investigación no estuvieran concentrados solamente en la Dirección de Investigaciones (DIN) sino que cada facultad lograra contar con la presencia de un asesor; en años como el 2017 esto “ha tenido resultados bastante favorables, de alguna manera descentralizó el acompañamiento más directo a los

17 Comunicación personal P1, Tunja: 2019.

grupos, realmente a quien más visitaban era al asesor, tanto por dudas procedimentales de los proyectos, del manejo del SGI y los paz y salvos, pero también de la gestión de la productividad de los investigadores”¹⁸. La figura del asesor ha permitido que, de manera articulada con los grupos de investigación, la sistematización, cargue y visualización de los productos que cada investigador lleva a cabo sea un procedimiento cada vez más eficaz, lo cual repercute en los resultados de la clasificación de investigadores y grupos.

Las funciones que actualmente se le asignan al asesor(a) se relacionan con el hecho de estar en “constante comunicación con cada uno de los coordinadores de los grupos de investigación para gestionar todo lo que tiene que ver con el proceso técnico y operativo de lo que implica el desarrollo de los proyectos, se hace un seguimiento a los proyectos que están activos, en qué estado están, si ya van terminando, si están en mora...”¹⁹, y así formar y asesorar en el campo de la investigación. En un centro como el CIEFED implica promover el afianzamiento de dinámicas, no solo investigativas en cada grupo, sino también operativizar actividades como la actualización permanente del Currículum Vitae Latinoamericano y del Caribe (CvLAC) y GrupLAC para poder garantizar que toda la productividad resultado de los proyectos desarrollados se vea reflejada en la plataforma habilitada por Colciencias para tal fin y que cada producto cuente con todos los certificados o soportes necesarios según su tipología.

En el 2015, a través del Acuerdo n.º 070²⁰, en el artículo 4 se incluye como propósito de la política académica de la UPTC en el literal g “fortalecer la investigación y la extensión, en articulación con la docencia, como ejes dinamizadores del desarrollo”, razón por la cual la investigación deja de considerarse como una actividad independiente a la que los profesores interesados pueden dedicarse aislada e informalmente, y se establece de manera general como parte de cualquier proceso educativo en el contexto de la UPTC, sin exclusiones e independiente del campo

18 Comunicación personal P3, Tunja: 2019.

19 Comunicación personal P2, Tunja: 2020.

20 UPTC, Acuerdo n.º 070/2015, de 27 de octubre.

de saber o del nivel educativo (pregrado-posgrado) en el que se desenvuelva. La investigación, como parte de las actividades cotidianas de los profesores, se formaliza y es reconocida al estar incluida en su plan de trabajo académico (PTA), ya que en el acuerdo n.º 065 de 2002²¹, artículo 12, se relaciona como uno de los objetivos de la evaluación de los profesores el “fortalecer la docencia con el ejercicio permanente de la actividad investigativa, tanto en el campo formativo como en el campo especializado”.

Uno de los escenarios que también permite visibilizar la importancia que la UPTC como institución —y por ende cada una de sus facultades— reconoce en la investigación, se ve reflejado en toda la organización y ejecución de las jornadas o semanas de la investigación instituidas a través del Acuerdo 067 de 1999²² definida como “actividad inherente a la vida académica”, siendo una actividad común para todos los programas dentro del calendario académico y que tiene lugar durante el segundo semestre del año, cuando la comunidad universitaria en general se vuelca sobre el tema de la investigación, ofreciendo diferentes espacios académicos centrados en conferencias que cuentan con la participación de personajes relevantes en su campo, además de espacios de encuentro en los que se convoca la participación de estudiantes y profesores de todas las áreas o disciplinas, y otras actividades más específicas que están dirigidas por cada uno de los centros de investigación de las facultades; la relevancia de estas actividades se ve reflejada en la intervención de uno de los entrevistados:

Otra forma de promover la investigación fue la participación en la jornada de la investigación. Era muy importante para nosotros tener nuestro *stand* y poder darle la oportunidad a los grupos de investigación para que tuvieran allí su espacio y pudieran contarle al resto de la comunidad académica en qué consistía su proyecto, quiénes lo conformaban, cuál era su práctica, a qué se dedicaban [...], en la dirección de investigaciones nos financiaban para traer un ponente internacional y nos

21 UPTC, Acuerdo n.º 065/2002, de 26 de noviembre.

22 UPTC, Acuerdo n.º 067/1999, de 17 de septiembre.

reuníamos y tratábamos de buscar una temática que favoreciera a la facultad y siempre teníamos un invitado internacional, esa era una fortaleza también.²³

“Por otra parte, si tuvimos mayor acogida para la semana de la investigación, se realizó el primer encuentro de jóvenes y semilleros de investigación (2017), realizaron sus posters ahí los chicos estaban pues muy dinámicos”²⁴. Estos aportes dan cuenta del significado que ocupa la semana de la investigación como una plataforma que ofrece diversas formas de participación, y en la que no solo se muestran y socializan las labores que adelantan los grupos con el desarrollo de proyectos, también se ha configurado en un espacio que visibiliza las iniciativas investigativas de los semilleros (estudiantes de pregrado) y los jóvenes investigadores, compartiendo los avances que han tenido en su proceso de formación investigativa gracias a su vinculación a los grupos, y para el caso de los jóvenes, con el desarrollo de su proyecto investigativo individual; esto genera una dinámica académica que enriquece el diálogo de saberes entre sus participantes y también permite que los estudiantes que asisten a estas actividades tengan un conocimiento más amplio sobre las líneas de investigación que abordan los grupos, los proyectos que adelantan, las apuestas teórico-metodológicas que proponen y se despierte un interés por hacer parte de ellos.

Es notorio que el CIEFED genera relaciones directas con los grupos de investigación y, en correspondencia con sus investigadores, relaciones que pueden definirse como permanentes y voluntarias, es decir, que en sus participantes se manifiesta un interés y una disposición para aceptar las lógicas en las que se enmarca la ejecución de proyectos, los protocolos que estos exigen y las responsabilidades asumidas para al final del proyecto entregar la variedad de productos que se han establecido como compromisos. Pero, por otro lado, los espacios académicos en los que transita y tiene lugar la investigación no están solo ligados a la formalidad de los grupos, el CIEFED reconoce, además, su transcendencia en

23 Comunicación personal P1, Tunja: 2019.

24 Comunicación personal P3, Tunja: 2019.

la formación de los futuros licenciados y por esto tiene una articulación directa con las escuelas que hacen parte de la FCE, generando espacios de diálogo, acompañamiento, asesoría y encuentro.

Para que exista una comunicación constante entre el CIEFED y las escuelas el comité asesor se constituye en el propósito por gestionar procesos integradores donde cada licenciatura se vea reconocida, ejerciendo una vinculación participativa y propositiva; “el tener un representante de cada escuela en el comité asesor permitía conocer lo que pasa, las falencias o las propuestas que tienen y no se han podido implementar por diversas razones, le da un bagaje grande al CIEFED entre la universidad”²⁵. Este comité asesor es convocado a espacios de socialización, donde se exponen y discuten

[...] las políticas de la universidad y de la facultad, se explicaban en ese contexto de tal manera que cada escuela sabía exactamente qué se estaba trabajando, qué se estaba haciendo, qué políticas se estaban manejando, cuáles eran los apoyos que se estaban brindando, todo esto lo sabía cada escuela precisamente a través de su delegado, entonces realmente había una buena conexión ente las escuelas y el CIEFED.²⁶

El representante de cada licenciatura cumplía el papel de replicar en su programa las decisiones y propuestas que se generaban en el CIEFED y también ser el vocero de esas inquietudes investigativas que surgen conectadas a cada campo del saber. Con el Acuerdo n.º 030 de 2014²⁷, se establece que “el Consejo de facultad actuará como comité asesor”.

El CIEFED es considerado como la instancia a la cual pueden acudir los programas de la FCE para obtener respaldo en la ejecución de sus distintas ideas.

25 Comunicación personal P1, Tunja: 2019.

26 Comunicación personal P4, Tunja: 2019.

27 UPTC, Acuerdo n.º 030/2014, de 22 de julio, art. 5.

[...] en términos de investigación nosotros somos una parte importante en la producción de las escuelas ya que cada vez que van saliendo procesos ellos van recurriendo a nosotros para que les ayudemos a gestionar y generemos apoyos en términos de que ellos puedan desplazarse, desarrollar alguna actividad con una orden de prestación de servicios OPS, compra de equipos, todo esto se hace desde el CIEFED.²⁸

Con respecto a estas solicitudes de apoyo que recibe la oficina del CIEFED, es evidente que de acuerdo con las características particulares de ciertas escuelas, estas presentan un número mayor de peticiones, entre ellas, Sociales, Filosofía e Idiomas, “que son escuelas muy inquietas que tienen varios grupos”²⁹. El CIEFED cuenta con una asignación presupuestal para poder liderar y financiar esas actividades propuestas por los programas, flujos de inversión económica que traen consigo serias exigencias administrativas y un trabajo riguroso de supervisión.

El engranaje que se establece entre el CIEFED y las escuelas también responde a comprender la investigación como un componente que atraviesa curricularmente los planes de estudio de todos los licenciados en formación de la FCE, componente que se desarrolla en los proyectos pedagógicos investigativos, las prácticas pedagógicas investigativas y en los seminarios monográficos, asignaturas que tienen como objetivo provocar en los estudiantes habilidades investigativas que aportan a su próximo quehacer como maestros. Aun así, álgido tema es el valorar hasta qué punto la FCE ha logrado responder a ese reto de generar las condiciones necesarias para que la formación de maestros investigadores encuentre en las relaciones teoría-práctica planos de problematización y generación de conocimiento.

Desde el análisis de los directores entrevistados se expresa que en el nivel de pregrado se

28 Comunicación personal P2, Tunja: 2020.

29 Comunicación personal P4, Tunja: 2019.

hacen algunos acercamientos [...], se manejan uno o dos seminarios de investigación donde se les enseña a los estudiantes una estructura de investigación, analizar algunos problemas, enfrentarse a situaciones donde ellos plantean propuestas para dar solución a las problemáticas, pero que haya una formación tendríamos que decir que a nivel de pregrado todavía es muy simple.³⁰

Por otra parte, “el hecho de que la práctica pedagógica sea de carácter investigativo, de alguna manera hace que el componente investigativo desde los primeros semestres se vaya despertando”³¹.

Yo considero que, desde los últimos 15 o 20 años [...], nuestra intención siempre ha sido esa, formar un maestro investigador de su micro y macro entorno educativo [...], yo pienso que todas las escuelas le apuntamos a eso y es que ya no se concibe a alguien que no haga investigación de su propio quehacer, o sea, ya es demasiada la fuerza que se está haciendo; incluso aquí, en la universidad, los maestros que no eran como muy afectuosos a la investigación ahora ya empezaron a trabajarla y están inmersos en procesos interesantes.³²

Estas apreciaciones muestran cómo la formación en investigación requiere tener un proceso activo que se vaya renovando según los avances y las exigencias nacionales e internacionales, y que implica la participación de todos los actores de la comunidad académica. El carácter de formar maestros investigadores hace que la FCE no conciba la formación pedagógica de los futuros licenciados sin el componente de investigación y, por ende, la importancia del diseño de las prácticas pedagógicas investigativas durante todo el trasegar formativo en los programas de licenciatura.

30 Comunicación personal P2, Tunja: 2020.

31 Comunicación personal P3, Tunja: 2020.

32 Comunicación personal P4, Tunja: 2020.

El CIEFED: un centro que gestiona la investigación

Otra de las funciones que han caracterizado al CIEFED ha sido su papel de gestionar y garantizar la disponibilidad de recursos económicos para financiar las múltiples iniciativas que proponen los grupos y sus investigadores, para lo cual se establecen diferentes mecanismos de participación y maneras diversas de acceder a un apoyo financiero. En el 2004, con la resolución n.º 097³³, la UPTC “reglamenta la presentación de proyectos de investigación como fundamento de la actividad académica” y se genera una perspectiva de la investigación con un carácter formativo que encuentra su principal escenario en la práctica pedagógica diaria en el contexto de las clases, y otra como una perspectiva de la investigación desde los parámetros científicos que responde a los retos de desarrollo a nivel regional y nacional. El CIEFED enfoca su accionar en la articulación de alianzas con el contexto educativo regional como principal centro de interés para adelantar investigación.

Para el caso de las convocatorias enfocadas a la financiación de proyectos de investigación, la UPTC, desde la Vicerrectoría de Investigaciones, ha estructurado protocolos para la postulación, aprobación y asignación de rubros para el respectivo desarrollo de proyectos, los cuales responden a las directrices orientadas por Colciencias, para que las actividades investigativas que se adelantan estén en coherencia con las exigencias establecidas y estén encaminadas a que los grupos e investigadores cumplan con los productos necesarios en cada una de sus tipologías para seguir mejorando o manteniendo su clasificación.

En la gráfica 3 se presenta el total de proyectos en los que ha participado cada grupo de investigación durante el periodo de referencia, incluyendo el 2020 (año en el que se finaliza esta investigación); se puede observar su nivel de participación según cada año y la trayectoria y permanencia que ha tenido.

33 UPTC, Resolución n.º 097/2004, de 22 de julio.

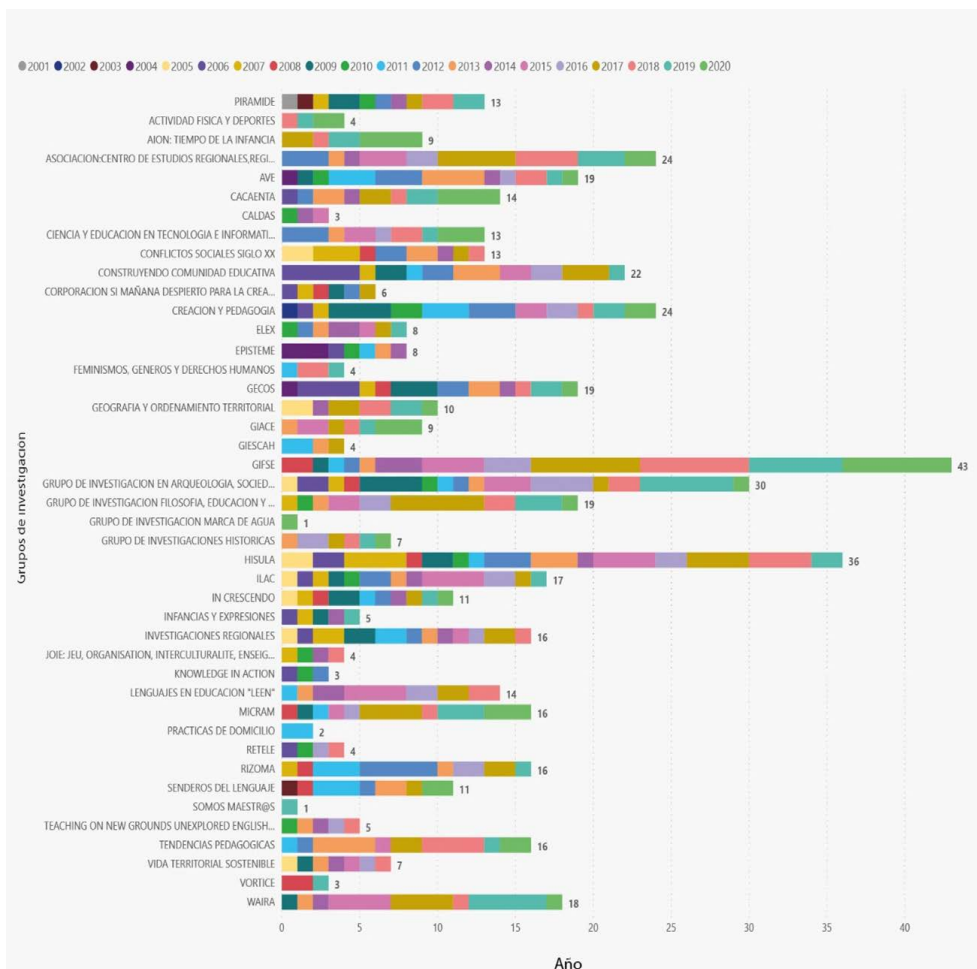


Figura 3. Proyectos de investigación por grupo (FCE-UPTC)

Fuente: elaboración propia.

Con el acuerdo n.º 030 de 2014³⁴ se unifica la denominación, estructura y funcionamiento de los centros de investigación y extensión de cada facultad, y en su artículo 3 se le asigna como objetivo general de los centros de investigación “gestionar en sus respectivas facultades, las actividades de los procesos misionales de investigación y extensión de la

34 UPTC, Acuerdo n.º 030/2014, de 22 de julio.

Universidad, enmarcado en las políticas institucionales”. Cada centro trabaja de forma articulada y bajo las directrices de la DIN, descentralizando algunos procesos y asignando cuantías para cada uno, por lo que el CIEFED también se configura como un ente de control a través del cual se realiza la vigilancia y seguimiento a los proyectos presentados por los grupos de investigación, validando su cumplimiento de requisitos y el cumplimiento de los compromisos en cuanto a plazos mediante los informes que periódicamente se presentan y asegurando que los productos de nuevo conocimiento desarrollados por los investigadores cumplan con los parámetros establecidos. La financiación por parte de la universidad está cada vez más ligada al tipo de productos con los que se compromete el proyecto o investigador, a mayor cuantía, mayor relevancia de las publicaciones o productos que debe generar el grupo.

En la gráfica 4 se relacionan los movimientos que ha tenido el desarrollo de proyectos de investigación asociados al CIEFED por año, dando un resultado de 504 proyectos realizados e institucionalizados con y sin financiación.

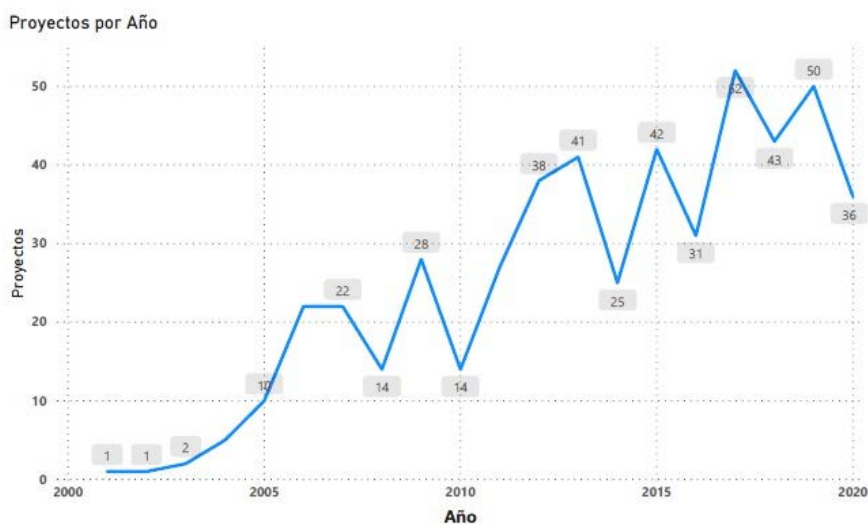


Figura 4. Número de proyectos de investigación desarrollados por año (FCE-UPTC)

Fuente: elaboración propia.

La lógica de la producción del conocimiento avasalla a los sujetos, es una lógica que se traduce en ¿qué hago yo cuando investigo? En ocasiones la investigación queda constreñida a los objetivos de desarrollo propuestos por Colciencias o propuestos por los entes territoriales financiadores que proponen unas áreas estratégicas en las que buscan apoyar proyectos, esto hace que muchas veces las inquietudes investigativas de los profesores, y más en el campo de la educación y las humanidades, se vean limitados a trabajar temas de actualidad y los ejes que están más relacionados a un desarrollo científico y tecnológico, por lo que a las instituciones les corresponde adecuarse para poder acceder a recursos, causa de que algunos profesores universitarios asuman hacer sus investigaciones sin acceder a recursos económicos para respetar sus objetos de estudio y adelantar otro tipo de propuestas. Pero este tipo de investigaciones no se hacen aisladas a los procesos organizativos del CIEFED, propuestas que han sido cada vez más institucionalizadas y que cumplen con todas las exigencias establecidas; los profesores reconocen que sin esa institucionalización no se genera un proceso de reconocimiento y validación, ejemplo de lo expuesto se presenta en la gráfica 5, que resalta el porcentaje de proyectos financiados y no financiados durante el periodo revisado.

Proyecto por Tipología

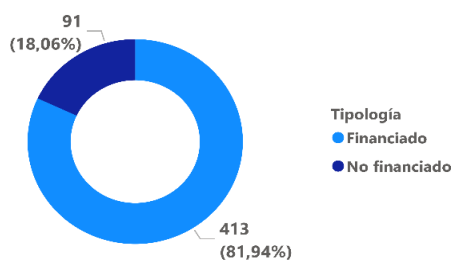


Figura 5. Proyectos desarrollados con y sin financiación

Fuente: elaboración propia.

En los tipos de apoyos que se han brindado en el CIEFED se relaciona la financiación para que aquellos profesores que querían participar en eventos académicos pudiesen contar con los viáticos necesarios para desplazarse a los congresos o encuentros de su campo de investigación, ya fueran del ámbito nacional o internacional, con la contraprestación de parte de los profesores de firmar unos compromisos que involucran un informe de las actividades adelantadas y, en la mayoría de los casos, una publicación que, dependiendo del rubro asignado, debía estar aprobada en una revista reconocida o con cierta categoría específica en el sistema de medición Publindex. Estos mecanismos de financiación se han ido transformando progresivamente hacia mayores controles, estableciendo condiciones fijas para su acceso y disponibilidad.

Una de las estrategias para ampliar el afianzamiento de las actividades investigativas por parte de los grupos ha sido la organización y desarrollo de convocatorias para la financiación de la publicación de libros como otra de las formas avaladas por Colciencias para divulgar y visibilizar las perspectivas teórico-metodológicas propuestas en los proyectos, y también los resultados y reflexiones generadas gracias a su desarrollo, porque “no es solo hacer el proyecto, sino hacer visible lo que los profesores escriben, las líneas temáticas sobre las que se moviliza la facultad y los investigadores”³⁵, de esta manera se busca garantizar que el conocimiento construido en estos contextos investigativos esté al alcance y disposición de la comunidad académica del ámbito local y regional, teniendo un nivel de impacto y cobertura más amplio. Esta estrategia responde a reconocer la investigación como un proceso cambiante que se configura a partir de un ejercicio constante que involucra como uno de sus principios el compromiso de que los saberes generados en cada uno de los estudios que se adelantan en la FCE puedan circular en diferentes ambientes y espacios dedicados a la educación y la pedagogía.

El CIEFED ha sido uno de los primeros centros de la UPTC en estructurar y contar con un subcomité editorial que adelanta los procesos concernientes a la publicación de libros resultado de investigación.

35 Comunicación personal P3, Tunja: 2019.

Durante los veinte años revisados se evidencia que hay momentos en los que esta iniciativa cobra más fuerza y continuidad, dicho subcomité asume una tarea que exige el compromiso y trabajo constante de sus integrantes, y se establecen unos procesos rigurosos y sistemáticos que logren garantizar la calidad académica de los textos y que, además, las publicaciones representen un aporte significativo para los diferentes campos del saber con los que se relacionan.

Para el caso del 2017 se realiza la convocatoria en el marco de la celebración de los 80 años de la FCE, por lo que en este año se encontró que se reactivan estos intereses de contar con un subcomité editorial y de manera centralizada ofrecer a los investigadores de la FCE la oportunidad de postular sus producciones escritas en el formato de libros y adelantar todo el protocolo que implica su producción, es decir, un estricto proceso editorial en el que se gestiona la evaluación de los textos por pares especializados externos, se cuenta con una corrección de estilo y con un momento final de diseño, maquetación e impresión; una de las condiciones que posibilitó estas convocatorias fue el trabajo mancomunado con la decanatura,

[...] la decana priorizó que el tema de las publicaciones debía estar en primer renglón y obviamente asignarle unos recursos dentro del proyecto de inversión que se manejaba en el CIEFED, y pues se forma un comité que creo que ha funcionado muy bien, los profesores que están allí tienen experiencia realmente en el tema de publicaciones, son muy comprometidos y ese año se dinamizó muchísimo y quedaron cuatro libros terminados en ese año, que uno diría que es poco pero para las dinámicas que tienen las publicaciones fue muy bueno.³⁶

Pero la publicación de libros no es la única forma de divulgación del conocimiento que cobra valor; en el marco de la convocatoria de medición y clasificación de investigadores y grupos del 2017 se empieza a reconocer desde los lineamientos de Colciencias otro tipo de producciones asociadas a las expresiones artísticas,

36 *Ibid.*

[...] entró en escena el tema de las artes, de la música, por ejemplo en la escuela de música se colocó el concierto de grado como una opción de producto de investigación, los docentes que hubiesen dirigido el concierto de grado podían pedir un apoyo al CIEFED, en el caso de la escuela de artes, por ejemplo, también el tema de las curadurías o digamos otras dinámicas que manejan allí, también tomaron protagonismo para que fueran consideradas desde el CIEFED como productos por los cuales se pudiera hacer algún tipo de apoyo.³⁷

Como cierre de este apartado vale la pena destacar cómo los estudiantes de maestrías y doctorados inscritos en los grupos de investigación cuentan desde el 2012 una convocatoria dedicada a la asignación de recursos económicos para fortalecer sus propuestas de investigación, niveles de participación en este tipo de incentivos que se ven reflejados en la gráfica 6.

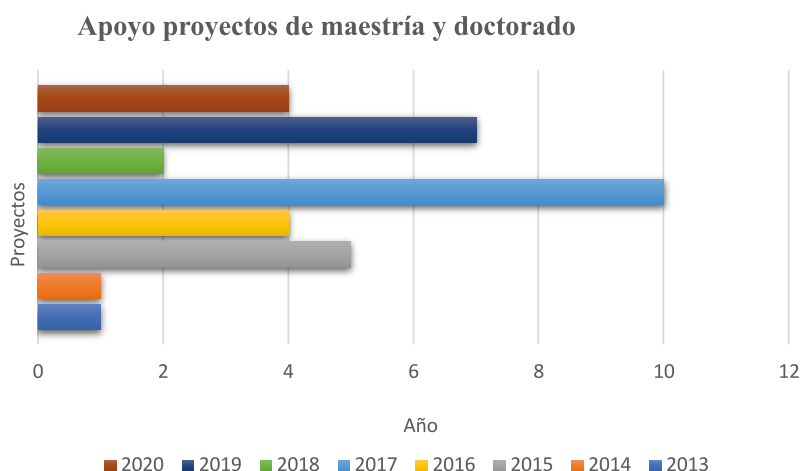


Figura 6. Proyectos de maestría y doctorado financiados (FCED-UPTC)

Fuente: elaboración propia.

³⁷ Ibid.

Los procesos de extensión en la FCE: Un antes y un después

Durante las dos décadas revisadas, los procesos de extensión en el CIEFED se han estructurado como uno de los eslabones que posibilitan conectar los procesos que se adelantan en la FCE con otras instituciones como las secretarías de educación de Tunja, Boyacá, Cundinamarca, Casanare, entre otras, y organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o el Ministerio de Cultura, con los cuales se han realizado conexiones para el desarrollo de cursos de formación para profesores de todos los niveles educativos, convenios temporales para la generación de espacios de capacitación, cursos, talleres y también la creación de diplomados en distintos campos o disciplinas que se han ido ofreciendo dependiendo de la demanda y el público interesado en tomarlos, uno de los más representativos ha sido el diplomado de docencia universitaria que al año 2020 aún se sigue ofertando; “es importante resaltar que los docentes de todas facultades de la universidad conocen al CIEFED porque tuvieron que acceder al curso de cualificación para poder lograr el ingreso al escalafón; ese es un punto importantísimo porque es el único centro que lo ofrece”³⁸. El estatuto docente³⁹ de la UPTC establece como uno de los requisitos de ingreso y promoción en el escalafón docente (capítulo cuarto, artículo 31) “Acreditar constancias de aprobación de cursos de actualización en metodología de la enseñanza y evaluación del rendimiento académico no inferior a 40 horas”, y se estipula que dichos cursos los ofrecerá, controlará y evaluará la universidad con la asesoría de la FCE.

Los diplomados, convenios interinstitucionales y proyectos que se han desarrollado desde la línea de extensión se han configurado como escenarios en los que los grupos de investigación y los profesores que los integran tienen la posibilidad de simultáneamente “interactuar con las instituciones y con la universidad haciendo un trabajo bidireccional”⁴⁰ que se vuelve complementario a las actividades y que les permite poner

38 Comunicación personal P1, Tunja: 2019.

39 UPTC, Acuerdo n.º 021/1993, de 12 de marzo.

40 Comunicación personal P2, Tunja: 2020.

plantear esas propuestas educativas que emergen desde su ejercicio pedagógico e investigativo, para esto el CIEFED soporta el despliegue operativo para la organización, manejo de procesos, logística y generación de certificados en articulación con la FCE.

Siguiendo las disposiciones de la Ley 80 de 1993⁴¹ que reglamenta el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública, se restringe la contratación de profesores vinculados a la UPTC, de modo que las actividades de extensión que el CIEFED desarrollaba se empezaron a ver afectadas, ya que los diversos diplomados y cursos de formación eran organizados, estructurados y dirigidos por los profesores de planta u ocasionales de la misma UPTC, pero al regular a nivel nacional las formas de contratación a las que un funcionario público puede acceder hizo que la presencia que tenía la FCE en ciertos escenarios como las secretarías de educación municipal y departamental disminuyera, y que las jornadas de capacitación que organizaban comúnmente durante las semanas institucionales ya no estuvieran lideradas por los cursos que fomentaba el CIEFED.

A raíz de la normativa que estipula el número de horas que un docente puede trabajar y ese tipo de cosas pues la universidad empezó a restringir y, entonces, si bien se sigue solicitando extensión de la Facultad, pues ya no eran los docentes de la universidad los que podían orientar esas capacitaciones, entonces eso de alguna manera baja la motivación de los profes en presentar propuestas de capacitación que a la larga surgen de su experiencia investigativa.⁴²

Ligado a los temas de extensión, se piensa la investigación puesta en los múltiples planos de indagación y problematización que abarca el campo de la educación y la pedagogía, la cual adquiere unas particularidades específicas propias de sus marcos de conceptualización teórica, discursiva y metodológica, en consecuencia, las apropiaciones y las

41 MEN, Ley n.º 80/1993, de 28 de octubre.

42 Comunicación personal P3, Tunja: 2019.

formas en que se adelantan los procesos investigativos en la FCE están atravesadas por esos matices propios que caracterizan la formulación y el diseño de propuestas que transitan en la relación de complementariedad existente entre la teoría y la práctica, dos esferas que son observadas, leídas, analizadas, resignificadas y reestructuradas con un objetivo constante de comprender y transformar las realidades de los contextos educativos desde diferentes ángulos, por tanto los proyectos que se desarrollan desde la facultad involucran diferentes actores sociales y asumen también diferentes perspectivas para ofrecer diversas posibilidades de reflexión y acción.

Uno de los principales aspectos que componen la investigación en la facultad señalado por los entrevistados fue la interacción y vinculación entre las personas que adelantan las investigaciones y las personas que participan de ellas

Nosotros, la FCE, nuestro laboratorio de investigación, por decirlo de alguna manera, está fuera de la universidad, está en las instituciones educativas, nuestras poblaciones objeto de estudio son los docentes y estudiantes, esos son los contextos en los que normalmente nos movemos porque hacemos investigación precisamente en educación ⁴³.

Nosotros tenemos que ir a estar en contacto con estos contextos, a darnos cuenta de las dificultades porque nosotros analizamos todas las problemáticas que van en torno a la educación y así como analizamos la educación superior, tenemos que dedicarnos a analizar toda la situación de las dificultades que se presentan en las instituciones educativas en diferentes niveles educativos, preescolar, media, básica, entonces así como analizamos nuestras dificultades internas, también tenemos que hacerlo con los contextos en los que tenemos nuestras prácticas pedagógicas donde nuestros mismos estudiantes observan las dificultades que se presentan y las problemáticas.⁴⁴

43 Comunicación personal P2, Tunja: 2020.

44 Comunicación personal P3, Tunja: 2019.

Se reconoce que aunque en la FCE se adelantan investigaciones desde una perspectiva teórico-histórica, cabe resaltar que los proyectos de tipo investigación-acción ocupan un amplio espacio y responden a la necesidad de mejorar las condiciones de estudiantes, maestros y comunidades educativas de varios escenarios y niveles escolares, siendo la contribución social una de las fortalezas más notorias respecto a la investigación en educación frente a otras disciplinas como las ciencias básicas, pero también al estar centrada en los sujetos y en los fenómenos que emergen relacionados a sus procesos de formación se identifica su evidente complejidad, ya que la información obtenida no puede presentarse como unos resultados generalizables o replicables en su totalidad, siempre requerirán de su contextualización y estarán expuestos a nuevas reflexiones e interpretaciones.

En este tipo de investigaciones no se tiene un control absoluto sobre “variables” o sobre las condiciones específicas en las que se desarrollan las actividades planeadas, esto hace que tanto la implementación de instrumentos para la recolección de datos como la organización de los procesos de asesoramiento o intervención sean pensados y producidos de manera particular para cada objeto de estudio, pero

[...] si observamos en otras áreas, estoy hablando por ejemplo de ciencias, sus laboratorios de investigación los encontramos aquí dentro de la universidad, tienen su propio edificio de laboratorios donde pueden hacer la parte experimental, donde pueden aplicar teoría, van sacando resultados y de una vez van haciendo sus publicaciones y su producción a partir de esos resultados.⁴⁵

Es decir, hay una brecha diferencial no solo en los objetos de estudio sino también en los espacios físicos asignados para adelantar las investigaciones, en el despliegue operativo, en la disponibilidad de materiales y también en las formas de divulgar y validar el conocimiento generado resultado de los proyectos.

45 *Ibid.*

Hay unos campos que tienen unas publicaciones mucho más frecuentes y que de todas maneras pueden hacerlo de una forma más continúa [...], el caso de ciencias, los físicos para no ir tan lejos, ellos también, la cuestión son experimentos de laboratorio, no estoy diciendo que sean más fáciles, pero se pueden hacer con mayor frecuencia, cambian uno de los aspectos de los que están valorando y pueden hacer una investigación formal con análisis cuantitativos y generalizables, en cambio en educación nuestros casos son un poco más detallados, tenemos que hacer la cuestión un poco más, la escritura incluso es mucho más complicada, por todos los aspectos sociales y además nosotros no tenemos las mismas facilidades de publicación hasta el punto que, por ejemplo, una revista Q1 en Colombia no tenemos, mientras que en Ciencias sí hay, ahora nosotros con una pequeña variación no vamos a poder sacar un artículo sino que tenemos que hacer un estudio a profundidad de alguna situación.⁴⁶

Son varias las diferencias existentes entre las investigaciones que se proponen en la FCE con las que se adelantan en otras de las facultades de la UPTC, pero aun así es posible encontrar la articulación de grupos de diferentes facultades que se relacionan y crean alianzas para participar en las convocatorias de financiación de proyectos y desarrollar propuestas que implicar un diálogo de saberes y la puesta en escena de varias disciplinas para la formulación de soluciones concretas frente a una situación determinada, al considerar si “¿hay relaciones de la investigación en pedagogía con otras áreas? Claro que las hay, de hecho, no es común, pero hay investigaciones que se hacen entre la Facultad de Ingeniería y algún programa de licenciatura”⁴⁷. Este punto deja de manifiesto que la investigación no es un proceso lineal y esquemático que puede asumirse como un acto de creación que se compone por elementos que confluyen en la relación de diversos saberes, técnicas y formas de análisis.

46 Comunicación personal P4, Tunja: 2019.

47 *Ibid.*

La revista Educación y Ciencia como un proyecto editorial de la FCE

Cuando se activa la ejecución de proyectos de investigación por parte de los grupos, también la necesidad de ofrecer espacios y escenarios para que los investigadores compartan, socialicen y divulguen los resultados que han obtenido y también los nuevos avances y apuestas que proponen desde el ámbito de la educación y la pedagogía.

En este tema, una de las propuestas que cobra gran significado en el CIEFED es la revista *Educación y Ciencia*, editada en su primera etapa por el doctor Javier Ocampo López. Esta revista es configurada como un proyecto editorial que durante los últimos años ha pasado por diferentes momentos; durante el año 2006 se emprendió la tarea de reactivarla con el propósito de que fuera uno de los medios que los profesores investigadores pudiesen utilizar para divulgar el resultado de sus procesos investigativos y que estos trabajos estuviesen disponibles para ser consultados por la comunidad académica, para lo cual se estructura un comité editorial integrado por varios profesores vinculados a los programas de posgrado de la facultad, como el doctorado en Ciencias de la Educación o el doctorado en Historia, lo que permitió contar con un equipo interdisciplinar que promovió la difusión de la revista y la participación de autores de otras instituciones con las que se tenían convenios y que eran considerados referentes para los campos de la pedagogía y la educación.

Al retomar la publicación de la revista *Educación y Ciencia* empieza a estar disponible en formato digital a través del portal de revistas de la UPTC. Las dinámicas editoriales que se movilizaron en la revista para ese momento convocaban a que representantes de cada licenciatura pudiesen participar postulando sus escritos y que también la cultura de la escritura científica se fuera apropiando cada vez con más rigurosidad y dedicación, los cursos de redacción científica cumplían un papel relevante, ya que más adelante los textos que los profesores y estudiantes trabajaban en esos cursos eran perfeccionados y sometidos a evaluación por parte de la revista; también varios de los artículos encontrados en la revista se convertían en un recurso de consulta en las clases; la

revista se estableció como una publicación de periodicidad semestral gracias a la amplia cantidad de artículos que se recibían, ya que un gran número de profesores de la facultad y de estudiantes de los programas de posgrado la encontraron como un medio válido de divulgación de sus investigaciones.

Aunque desde su creación la revista no fue pensada para la indexación, se trazó el reto de cumplir al máximo con los criterios estipulados por Publindex, siguiendo las directrices para los procesos editoriales que se adelantan en las revistas categorizadas y de alto impacto, de modo que el comité editorial funciona como un apoyo académico y organizativo de la revista; también se adelanta la evaluación de los artículos con la metodología de doble ciego para lo que se buscaba la participación de profesores externos a la UPTC según las áreas del conocimiento que se requerían en cada caso y para evidenciar que tuviesen experiencia investigativa se verificaba en sus perfiles a través de la plataforma del CvLAC, este era uno de los procesos más complejos de dinamizar ya que las evaluaciones generalmente tardan más tiempo del estipulado y esta situación aún dificulta el cumplimiento riguroso de los tiempos estipulados para las publicaciones.

Financieramente, el CIEFED cubría todos los gastos necesarios para la publicación, como la corrección de estilo, diagramación e impresión de algunos ejemplares, procurando garantizar que la revista cumpliera con los parámetros exigidos para una publicación de alta calidad que le brindara credibilidad a sus lectores y así posicionarse como un referente institucional y nacional en la divulgación de resultados de investigación e innovación educativa y todo tipo de debates académicos que se proponen con relación a las nueve secciones creadas por la revista para acoger ampliamente a toda las disciplinas y campos del saber que convergen en la FCE, es decir, se buscaba que “todas las escuelas [tuvieran] cabida en la revista, cada escuela debe tener su espacio propio y fue así como distribuimos la revista en secciones”⁴⁸.

48 Comunicación personal P1, Tunja: 2019.

Hasta el año 2015 la revista *Educación y Ciencia* es editada por el CIEFED y luego de un periodo de transición vuelve a ser publicada en el 2018 en formato digital bajo la dirección de la Maestría en Educación, programa de posgrado que hasta la fecha se ha encargado de actualizar las publicaciones que estaban pendientes y de continuar con este proyecto editorial. La revista ha posibilitado que en sus páginas se publiquen los resultados de varios artículos producidos por los estudiantes de su mismo programa. Para el año 2019 la revista reporta la publicación de 23 números que evidencian la trascendencia que ha tenido este proyecto editorial para la comunidad académica.

Retos y proyecciones del CIEFED

El campo de la investigación se mantiene en una constante transformación, aumentando cada día más sus exigencias, criterios de validación, compromiso y retribución social con las comunidades que se hacen partícipes de los proyectos e iniciativas que se desarrollan en su nombre, es por esto que el CIEFED, como el centro que valida y ejerce una acción de veeduría garantizando que cada proyecto cumpla a cabalidad con los compromisos adquiridos mediante su financiación o institucionalización, requiere seguir avanzando en ese aporte social para que los resultados investigativos no se queden solo en el contexto académico-científico (artículos-ponencias) sino que también puedan ser socializados en otros contextos y puestos a la disposición de todos aquellos que estén interesados en consultarlos, como las comunidades educativas (profesores-estudiantes-padres de familia) locales o regionales.

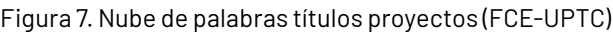
En el año 2017 se promovieron espacios de socialización durante el cierre del segundo semestre, utilizados por los grupos para realizar presentaciones que tenían el objetivo de que los investigadores expusieran públicamente los resultados de los proyectos que habían sido financiados a través de las convocatorias, y relacionado a este tipo de actividades se recogieron las siguientes impresiones

Realmente queda uno asombrado con la riqueza y la diversidad que hay en la facultad, unos proyectos y unas metodologías

que para mí, por ejemplo, eran nuevas, por ejemplo [...] en Sociales, cuando empiezan a contar su trabajo de campo con comunidades, el tema de arqueología; lastimosamente los integrantes de los grupos iban y presentaban sus avances y se iban, pero pienso que si se lograra hacer algo realmente visible de los avances de los proyectos y nos escucháramos, por ejemplo yo decía estos grupos son afines y podrían trabajar juntos porque sus líneas de investigación son muy parecidas, en este sentido se logró hablar de cuatro líneas de investigación para la facultad y se supone que a ellas se conectan las líneas de cada uno de los grupos, a través de esa socialización de avances de los proyectos podría lograrse algunas afinidades entre las escuelas y pienso que la riqueza y el crecimiento que han tenido algunos grupos es porque han logrado articularse con grupos de otras escuelas y eso no ocurre con mucha frecuencia.⁴⁹

Siguiendo estos aportes se elaboró una nube de palabras que resalta los términos más usados por los grupos de investigación a la hora de titular sus proyectos, que dejan pistas de cuáles son las temáticas más recurrentes y que más han demandado el interés investigativo de los profesores de la FCE.

49 Comunicación personal P3, Tunja: 2019.



Fuente: elaboración propia.

● 184 ●

logrando incluso generar experiencias de intercambio para los estudiantes, pasantías cortas e invitaciones especiales para los profesores en doble vía, que también tiene como resultado la organización de numerosos eventos como seminarios de formación, congresos, encuentros, etc., que son dirigidos cooperativamente y en los que se reciben aportes de cada una de las instituciones.

Otro de los retos que debe afrontar el CIEFED es ampliar la formalización de convenios entre los grupos de investigación y las instituciones educativas o comunidades con las que continuamente realizan procesos de intervención a través del desarrollo de proyectos financiados o con la presencia de semilleros o jóvenes investigadores que se adentran a las realidades de dichas comunidades para generar nuevas comprensiones, lecturas y rutas de acción, siempre con el interés latente de aportar y mejorar las condiciones de los participantes frente a las situaciones problematizadas, ya que, hasta el momento, no todas estas conexiones se hacen “en el marco de convenios o en el marco de toda la legalidad que se exige en Colciencias para que se le valga esa extensión que hacen en las instituciones o en el tema de las comunidades del sector rural o con otras entidades”⁵⁰. Este punto implica, primero, que los grupos de investigación reconozcan la importancia de institucionalizar esos convenios que generalmente se establecen solamente por la vía del diálogo y la autorización de participación por medio de la firma de consentimientos informados, y que las acciones que se realizan no se visibilicen en aquellas actividades que son reconocidas por Colciencias en ítems como la participación ciudadana o estrategias pedagógicas para el fomento a la CteI, por nombrar algunas; segundo, el acompañamiento y asesoramiento que puede realizar el CIEFED para que el establecimiento de estos convenios se realice cumpliendo con todos los parámetros establecidos por MinCiencias y tanto los grupos como las comunidades se vean beneficiados recíprocamente.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de los semilleros de investigación pueden vincularse libremente a los grupos en cualquier momento,

50 *Ibid.*

hace necesario que la disponibilidad de experiencias de formación para ellos se ofrezca de manera permanente, ya que, si bien desde la DIN se gestionan y disponen capacitaciones para los semilleros, estas no alcanzan a cubrir todo el panorama investigativo y poseen un carácter general al estar dirigidas a los semilleros de todas las facultades de la universidad. Internamente, cada uno de los grupos asume sus propias dinámicas para asesorar e incluir a los estudiantes en sus procesos investigativos, pero sigue siendo un reto por asumir por parte del CIEFED, estableciendo y organizando espacios donde los semilleros de toda la facultad puedan interactuar y formarse teniendo en cuenta aspectos comunes de la investigación en pedagogía y educación que aportan a las diferentes escuelas y campos del saber.

También es importante avanzar en la consolidación de una política institucional que formalice la vinculación y los modos de participación de los semilleros en los grupos de investigación y se amplíen los estímulos a los que puedan acceder en correspondencia con las actividades que adelantan y sus aportes, ya que

apoyos económicos directamente no se les podía dar, sin embargo, sí se apoyaba la participación y el trabajo con los semilleros, que ellos pudieran participar en diferentes convocatorias, había casos en los que se lograron concretar apoyos a través de la facultad en cuanto a gestionar buses o ese tipo de ayudas, pero un apoyo directo lo que hacía uno era replicar las convocatorias de la dirección de investigaciones.⁵¹

Probablemente sigue siendo una problemática el manejo de los semilleros de investigación dado que desde el CIEFED no hemos podido dar curso como a un apoyo que ellos siempre solicitan, que puedan desplazarse, que puedan participar en eventos, teniendo en cuenta que esa es una queja constante ya que ellos también son los que producen para los grupos, son los que representan en muchos casos a los grupos y desde la facultad y el CIEFED no hemos podido dar ese apoyo dadas las políticas institucionales.⁵²

51 Comunicación personal P4, Tunja: 2019.

52 Comunicación personal P2, Tunja: 2020.

Es decir, que se establezcan mecanismos a través de los cuales se les puedan asignar apoyos directos a los estudiantes por concepto de viáticos, traslados y pagos de inscripción en los diferentes eventos académicos en los que tienen la oportunidad de participar para compartir sus experiencias. Desde el año 2019, la DIN ha promovido la convocatoria “Upetecistas por el mundo”, movilidad para participación en eventos de estudiantes y jóvenes investigadores UPTC, que ya incluye este tipo de apoyo para los estudiantes, pero al ser una convocatoria abierta para estudiantes de pregrado y posgrado de todas las áreas y también jóvenes investigadores, las posibilidades de acceder a estos estímulos son más limitadas, por lo que si sumado a estos apoyos también existe este tipo de financiación desde el CIEFED, el número de semilleros de la FCE que accede a estas experiencias será mayor y esto seguirá incentivando y mejorando sus prácticas investigativas y su apoyo al fortalecimiento de los propios grupos de investigación.

Existe, además, una necesidad evidente de que se sigan gestionando y asignando espacios físicos en la universidad dotados del mobiliario y las condiciones necesarias que les brinden a los grupos lugares adecuados para realizar sus labores investigativas,

En cuanto a espacios obviamente siempre vamos a tener quejas de nuestros investigadores, hacen falta espacios para que se puedan hacer encuentros, reuniones, en donde se puedan hacer todas las dinámicas de lo que se está haciendo alrededor de investigación, como no contamos con los espacios entonces tenemos que recurrir a veces a espacios incluso fuera de la universidad.⁵³

53 *Ibid.*

Conclusiones

Las prácticas y los discursos que se movilizan en torno a la gestión de la investigación están en permanente cambio y se van ajustando a los parámetros, requerimientos y ejes temáticos que se articulan a los objetivos nacionales propuestos para garantizar el avance en la generación y divulgación de nuevo conocimiento. Actualmente MinCiencias es comprendido como un ente organizativo que, valida y legítima el hacer de los investigadores, instaurando un modelo de categorización de investigadores y grupos que orienta las lógicas en que la UPTC organiza y administra los planes y estrategias en función de fomentar y consolidar procesos investigativos de alto impacto.

En los últimos veinte años el CIEFED ha liderado los procesos investigativos que se desarrollan en la FCE acompañando y asesorando en sus trayectorias a los grupos, investigadores y semilleros a través de diversos mecanismos, como cursos de formación, apoyo en términos de financiación para el desarrollo de proyectos, eventos, diplomados, propuestas de extensión, participación en eventos nacionales e internacionales, adjudicación de becas para semilleros y estímulos para jóvenes investigadores, divulgación del conocimiento científico generado con la publicación de libros resultado de investigación y edición de la revista *Educación y Ciencia* como uno de los medios de difusión en los que se visibilizan los productos de los investigadores.

La investigación, como un componente esencial en los procesos de formación de licenciados en la FCE, ha dinamizado perspectivas que enlazan el oficio del maestro como un escenario de investigación que detona un ejercicio constante de pensamiento sobre las relaciones teoría-práctica, relaciones que abarcan varios ejes de problematización vinculados con los campos del saber disciplinar, interdisciplinar, pedagógico, didáctico, etc., y que se ven representados a través de las líneas de investigación que los profesores y grupos movilizan a través de las clases y de los proyectos que desarrollan.

Es importante anotar que, al menos en el período estudiado (1999-2019), en el CIEFED se han dado dos dimensiones de la investigación, ha existido un fuerte debate tanto en la FCE como en los grupos de investigación frente al cuestionamiento de si la investigación debe ser disciplinar, que responda a los saberes concretos que construyen cada uno de los programas, o si la investigación debería darse en una lógica más específica situada en las problematizaciones educativas y pedagógicas como principal objeto de estudio. Cuando se investiga disciplinarmente se estaría trabajando sobre los aspectos básicos de la ciencia o del oficio concreto propio de cada una de las licenciaturas, y cuando se investiga sobre el componente educativo y pedagógico se estaría pensando en lo interdisciplinar o en esos puntos comunes en la formación de todos los licenciados; este debate se ha venido subsanando independizando en los grupos líneas que se ocupan de las inquietudes disciplinares y líneas que abarcan más de una reflexión educativa y pedagógica; esto ha hecho que los intereses de investigadores, semilleros y programas se puedan ir especializado, pero aun así la FCE requiere generar más procesos específicos, porque tradicionalmente los estudios de la facultad han estado cercanos al oficio del maestro, relegando la investigación en educación y pedagogía, por lo que hace falta un vasto número de investigaciones que abarquen las discusiones teóricas, didácticas y prácticas en el campo de la enseñanza de los saberes y la postulación y análisis de políticas públicas.

Referencias

- Deslauriers, Jean-Pierre. *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro, 2004.
- Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. México. Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115/1994 de 8 de febrero.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 80/1993, de 28 de octubre.

Orozco, Luis Antonio, Cristhian F. Ruiz, Ricardo Bonilla y Diego Chavarro, “Los grupos de investigación en Colombia. Sus prácticas, su reconocimiento y su legitimidad”. En *Colciencias cuarenta años: Entre la legitimidad, la normatividad y la práctica*, editado por Mónica Salazar, 635-687. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, 2013.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Acuerdos

n.º 050/1981, del 30 de marzo.

n.º 054/1983, de 28 de junio.

n.º. 021/1993, de 12 de marzo.

n.º 067/1999, de 17 de septiembre.

n.º 065/2002, de 26 de noviembre.

n.º 097/2004, de 22 de julio.

n.º 066/2005, de 25 de octubre.

n.º 010/2013, de 30 de abril.

n.º 030/2014, de 22 de julio.

n.º 070/2015, de 27 de octubre.



Capítulo 4.

Análisis en perspectiva de la formación (inicial) de educadores en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC

Jaime Andrés Argüello Parra
Claudia Figueroa

Introducción

El presente trabajo se propone el análisis e interpretación de saberes y prácticas pedagógicas en torno a la formación inicial docente efectuada por la Facultad de Ciencias de la Educación FCE de la UPTC, a través de las asignaturas de Proyecto Pedagógico Investigativo I y IV en el periodo académico 2019-II. En términos generales, la pregunta por la formación de educadores afronta las múltiples transformaciones vividas en las sociedades del siglo XXI que hacen parte

del ejercicio profesional de los futuros licenciados. En una época caracterizada por la emergencia de nuevas subjetividades y culturas, la educación afronta el desafío de responder a las transiciones paradigmáticas más allá de las estrictas funciones adaptativas del mercado y de la productividad utilitaria. Se entiende, entonces, la educación y el papel de los maestros desde un sentido amplio de múltiples determinaciones, que incluye el escenario formal de la escuela, comprendiéndose como tarea social, política y cultural. En tal horizonte, el maestro no solo es un interrogador de las realidades en las que se circunscribe su oficio sino un intérprete de la propia experiencia humana como base de toda pretensión pedagógica y formativa.

De esta manera, exploramos una fundamentación teórica apoyada en algunas tendencias del enfoque investigación-formación de maestros, para comprender la producción de conocimientos pedagógicos desde prácticas particulares de enseñanza, negociaciones culturales e interacciones singulares de los actores de la educación. Se trata de una referencia epistémica de tipo inductivista, relacional y posdisciplinar que entiende las dinámicas educativas desde un presupuesto de complejidad y complementariedad, donde resulta insuficiente la racionalidad científica convencional fundada en los cánones prescriptivos de la modernidad clásica, o en un enfoque de formación docente instrumental limitado a la sujeción legislativa o a los cumplimientos protocolarios de la profesión.

En el marco de los 85 años de la FCE-UPTC, el estudio se focaliza en un periodo académico particular (2019-II), por la necesidad de una delimitación espacio-temporal de la investigación, sin perder de vista que se trata de un proyecto abierto y permanente por cuanto se alimenta de las dinámicas de encuentro con los maestros en formación, cuyo objetivo es propiciar un espacio de discusión y aprendizaje colaborativo a partir de la formación inicial docente como prácticas pedagógicas concretas realizadas por los distintos actores sociales de la educación, que incluye los modos de repensar el fenómeno educativo ante la urgencia ética global, la construcción continua de las identidades profesoraes, las narrativas de (auto)comprensión, el afrontamiento de la

revolución digital y tecnológica, la capacidad de contribuir a superar las brechas sociales sostenidas por las distintas formas de exclusión, todo ello integrado a una lógica de reflexividad y praxis pedagógica.

De esta forma, el objetivo propuesto es analizar las dimensiones constitutivas de la formación inicial docente como una de las misiones sustantivas de la FCE- UPTC, que condensa su misión formativa en la actualidad a partir de la perspectiva de los estudiantes que cursan las asignaturas de Proyecto Pedagógico Investigativo I y IV. Para tal fin, presentamos en primer lugar un acercamiento al contexto histórico-institucional de la formación docente en el ámbito de la UPTC; seguidamente, se expone el enfoque metodológico, los hallazgos y análisis desde las voces de los protagonistas (estudiantes de los Proyectos Pedagógicos Investigativos I y IV) a partir de la implementación de un taller de diálogo de saberes, entendido como espacio de socialización para incentivar la investigación y el intercambio de experiencias de formación por afinidades e intereses de campo, que permite establecer sinergias y colaboraciones ante problemas educativos comunes de la realidad docente. Por último, se establecen algunas conclusiones y prospectivas como resultado del ejercicio investigativo que coadyuvan a entender el sentido del ser maestro hoy, su formación pedagógica en el ámbito de la FCE- UPTC.

La formación inicial docente: una mirada histórica

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se enmarca en un contexto histórico-institucional en la formación docente en Colombia, específicamente, en el departamento de Boyacá, siendo Tunja una relevante experiencia en la transformación social de la educación colombiana por ser protagonista en la tradición histórico-cultural educativa y en general desde la construcción de diversidad de saberes y prácticas educativas generadas a partir de la creación de las Escuelas Normales hasta la consolidación y proyección como Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, institución con marcada influencia pedagógica, humanista y científica.

Es de destacar que uno de los modelos educativos de mayor influencia en las Facultades fue la escuela activa, la cual va a incidir en la formación de los educadores, como lo planteó don Agustín Nieto:

Se comenzaba antes por presentar la palabra, luego, la imagen, por último, el objeto. Ahora la experiencia —el contacto con el objeto— es lo primero. Viene luego lo demás. En reemplazo de la escuela al margen de la vida, surge la escuela “en medio de la vida y para la vida”, uno de cuyos eminentes realizadores ha sido el profesor Decroly.¹

Se trata entonces de ver cómo el educador formado con esta filosofía institucional va de la mano con sus capacidades intelectuales para renovar sus métodos, estrategias y prácticas de enseñanza, adecuarlas y transformar su medio con sus propias cosmovisiones. En tal dinámica los maestros formados en estas Facultades de Educación y en la Escuela Normal Superior de Colombia, asumieron sus saberes desde la prácticas educativas y de campo; fueron maestros investigadores de problemas educativos y de la realidad social y cultural del país, asumieron el reto de la pedagogía moderna desde el análisis de las corrientes de pensamiento activo provenientes de Europa, pero también enriquecieron sus propias prácticas a partir de los saberes cotidianos de sus propios contextos, dando mayor relevancia al trabajo de campo, las prácticas educativas, los seminarios, las salidas o excursiones pedagógicas, y no menos importante la lectura y el estudio de los idiomas, resaltando al papel de la biblioteca². Desde luego, allí se forjaron las primeras licenciaturas en Ciencias Pedagógicas, Ciencias Sociales, Biología y Química, Matemáticas y Física, Educación Física, las cuales permearon en las universidades pedagógicas como en las Facultades de

1 Agustín Nieto Caballero citado en Pompilio Iriarte Cadena (Ángel Marcel), “Don Agustín Nieto Caballero, andante de la educación”, *Revista Historia de la Universidad Latinoamericana*, n.º 5, 2003: 88.

2 Claudia Figueroa, “La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)” (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, UPTC, 2012), 200.

Educación, tradición que se conserva hoy en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC.

De otra parte, al dar apertura a la Universidad Pedagógica de Colombia en 1953, se proyectaron los programas de formación docente que venían de la Escuela Normal Universitaria (1951-1953)³, originando en cada uno la característica de ser Facultad. Esto hizo que se prolongara la existencia de la formación de educadores, cuyo principal inspirador fue el alemán Julius Sieber (1892-1963)⁴, siendo rector y dejando huella de la educación alemana en las universidades pedagógicas tanto de Tunja como Bogotá (1953-1954), como lo planteó Parra:

A partir de la llegada del profesor Sieber, especialmente en el año 1928, se inicia un estudio profundo sobre la reestructuración de la Escuela Normal, adicionando a los programas regulares de dicho plantel el nivel superior, destinado a la formación de profesores especializados para la enseñanza normalista y la educación secundaria o de bachillerato [...].⁵

En este contexto es necesario reflexionar sobre el papel tanto de la Universidad Pedagógica de Colombia (UPC) como de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creadas a mediados de siglo XX para fortalecer la formación pedagógica de los educadores y trabajar con

3 A partir del decreto 2655/1953, del 10 de octubre, cuando se crea la Universidad Pedagógica de Colombia (UPC), se dan lineamientos sobre la formación de educadores bajo el título de licenciados, principalmente en la formación universitaria, el magisterio especializado, el desarrollo de las facultades como tal de educación, filosofía bajo la metodología humanista y pedagógica, de la mano con la ley que se promulga en 1958 denominada Ley Orgánica.

4 Julius Sieber, *Psicología para Escuelas Normales y Maestros. Manual*. Tunja: Facultad Nacional de Educación, 1934, 5. Es Sieber quien venía orientando la formación de los educadores desde una serie de pautas y conceptos problematizadores que hacen parte de la psicología, a fin de que el maestro tenga un amplio conocimiento de la conducta humana, la cual es el objeto de estudio de la psicología en cuatro ejes fundamentales: 1) Las funciones cognitivas, 2) la inteligencia, 3) los sentimientos y 4) la voluntad. De ahí la importancia de reflexionar en torno al papel de la psicología para los educadores, cuyo conocimiento podrían poner en práctica en su quehacer cotidiano.

5 Lina Parra Báez, "Los orígenes de la Universidad Pedagógica de Colombia-Tunja", *Revista historia de la educación latinoamericana* vol. 6, 2004: 169.

Facultades, como lo señala Pinilla: “las dos universidades mantienen, cada una, un espíritu de cuerpo en sus estudiantes y estos se forman con verdadera vocación pedagógica, mas no por el dominio de esta disciplina, sino por considerar que el conocimiento de las disciplinas específicas es objeto propio de la enseñanza”⁶.

Desde esta perspectiva, son las Ciencias de la Educación las que asumen el liderazgo en la necesidad de formar, ante todo, un profesorado idóneo en cuestiones de educación propiamente dichas: “un profesorado educador” y no simples “instructores”. Con la nueva orientación de la Normal Universitaria y su transformación en una verdadera Universidad Pedagógica, la Facultad de Pedagogía toma un máximo interés dentro de la organización conjunta de la universidad, pues todas las demás Facultades —para armonizar con el plan orgánico orientado hacia la cuestión educativa— incluyeron e incrementaron la actividad pedagógica con proyección a formar hábitos de ese talento en todos los órdenes del saber.

Para que este fin se consiga de la mejor manera, los jóvenes pedagogos que adelantan sus estudios en esta Facultad tienen bien claro que no es posible educar sin adquirir el indispensable “dominio de la técnica de la dirección”, fundamentada en el conocimiento a fondo del alumno —sus maneras de obrar y reaccionar—, así como un alto entendimiento ético de la profesión de educador en su misión como conductor de las juventudes. A este grupo de jóvenes se le capacita para tener, como se planteó desde los documentos encontrados en la Facultad Ciencias de la Educación UPC: “una visión orgánica de la comunidad en sus valores de vida, existencia y del hombre”; como soporte de estas ciencias están los estudios de la filosofía desde las concepciones cristianas del individuo, esencia de la cultura⁷.

En este antecedente histórico de la formación docente se evidencia el progresivo papel preponderante de la pedagogía, la cual se fundamentó

6 Pedro A. Pinilla, *Formación de educadores y acreditación previa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 1999, 89.

7 Figueroa, *op. cit.*, 315.

en el estudio del desarrollo integral de la personalidad humana, en estrecha relación con la orientación profesional, actuando ambas como ciencias dedicadas al estudio en las etapas de la vida de la juventud.

Por su parte, según se plantea en el Proyecto Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación (PAEFE), en 1961 se establece el Estatuto Orgánico de la Universidad, según Acuerdo 003 del 14 de febrero de 1961, y se crean las Facultades de Ingeniería Metalúrgica y Transporte, junto a la Facultad de Agronomía, que ya había sido creada en 1960, con lo cual se le asigna el nombre de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. De igual manera, se ratifica dicho acuerdo con la ley 73 de 1962. El referido PAEFE determina en ese entonces que la misión de la universidad consistirá en “formar profesionales y capacitar el personal de las distintas técnicas que se emiten necesarias para el desarrollo económico e industrial del departamento de Boyacá, y en general, del país”⁸, etapa que se ha llamado multi-profesional, con lo cual se dan los procesos académicos a partir de un sistema regional universitario, hecho que, al ser ya no solo pedagógica sino tecnológica, transformó la universidad para que respondiera a las necesidades de la región, dando relevancia a lo “lo científico, lo técnico, social y cultural, desde la orientación pedagógica, la investigación y la extensión”, pilares fundamentales de la universidad, como se plantea en la misión institucional de 1998.

Otro elemento del contexto es que el Ministerio de Educación promulgó el decreto 080 de 1974, para llevar a la práctica la formación en la educación primaria, secundaria y normalista, diversificando los bachilleratos en académico, pedagógico o formación normalista, industrial, comercial, agropecuario y en promoción social, en el marco de las acciones vocacionales y técnicas.

8 Alfonso Tamayo, “Proyecto Académico Educativo - Facultad de Ciencias de la Educación (PAEFE)”. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000, 13.

Para la universidad es fundamental la realidad del país por cuanto en esta etapa, como lo señala Díaz⁹, se da el Plan de Desarrollo Universitario a corto plazo (1965-1968); se consideran importantes los estudios de especialización y perfeccionamiento de profesores universitarios que se realizan en las universidades mismas. Lo anterior trae como consecuencia la creación de la Especialización y Maestría en Filosofía y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, y se empieza a desarrollar una etapa fundamental en la formación posgraduada que trasciende a las diferentes áreas de las Ciencias de la Educación.

En la década de 1970 se establece un plan de estudios mínimo en las Escuelas Normales. La formación de licenciados sufre una crisis al verse disminuidas las disciplinas desde la formación pedagógica, pues anteriormente las disciplinas específicas cubrían cerca del 90 % de la formación; a partir de 1970, estas pasan a representar apenas entre un 40 % y 50 %; las nuevas ciencias de la educación ocupan entre el 25 % y el 30 % del plan de estudios; el resto corresponde a asignaturas de cultura general, materias opcionales, etc., condiciones bajo las cuales se inicia el predominio de las nuevas Ciencias de la Educación que se mantiene en la actualidad. Si analizamos la situación, se les da mayor relevancia a otras áreas del conocimiento que a la formación pedagógica, lo que muestra un debilitamiento en el sentido que le otorga el Estado a las licenciaturas y a la misma formación de educadores iniciales, con bastante conocimiento general y poco conocimiento pedagógico¹⁰.

Así mismo, la universidad no fue ajena a la realidad del país en la mirada a la formación de educadores en las facultades de educación, las cuales se transformaron y crearon nuevas disciplinas de las Ciencias de la Educación entre los años 1970-1980, en este caso, según Calvache, “el concepto de ciencias de la educación empieza a cambiar en los años

9 Mario Díaz Villa, *La formación de profesores en la educación superior colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES, 2000, 31.

10 Edmundo Calvache, “Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el ‘Frente Nacional’: 1958-1974”, *Revista historia de la educación latinoamericana* vol. 6, 2004: 118.

sesenta y adquiere sentido distinto a partir del decenio de los setenta”¹¹. De igual manera, entre ellos aparece la estructura de áreas mayores y menores, por lo cual las disciplinas específicas en las licenciaturas cubren un 90 % de la formación, cambiando y disminuyendo progresivamente hasta llegar a un 25 y 30 % en las mallas curriculares, donde empiezan a surgir los créditos académicos¹². Además, como lo ha planteado Loaiza: “se hacía énfasis en una pedagogía centrada en el alumno, a través del método de problemas y de las prácticas de descubrimiento, participación y comunicación, los programas de las Escuelas Normales continuaban con una pedagogía centrada en las guías educativas”¹³, con lo cual se da un ciclo vocacional que conduce a la obtención del Bachillerato Pedagógico, según decreto 2277 de 1979, principalmente para los docentes de educación primaria y secundaria, como se plantea en los artículos 5 y 6 de dicho decreto.

Igualmente otra referencia histórica es retomar la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), la cual organiza el sistema educativo colombiano desde la formación docente, tanto para las Facultades de Educación como para las Escuelas Normales Superiores, hecho que direcciona las nueve áreas fundamentales para la formación de licenciados y plantea quién es el educador: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”¹⁴, que requiere de un educador de “reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional”¹⁵, en cuyo valor se da al Estado “velar por la cualificación y la formación de educadores”¹⁶, lo cual integra el sentido de la formación del docente, su función y misión, como lo señala Zemelman: “un sujeto social”¹⁷,

11 *Ibid.*, 117.

12 *Ibid.*

13 Yasaldez Loaiza Zuluaga, “Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. 7, n.º 2, 2011: 84.

14 Ley 115/1994, de 8 de febrero, art. 1.

15 *Ibid.*, art. 110.

16 *Ibid.*, art. 4.

17 Hugo Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Ciudad de México: Publicaciones de El Colegio de México, 1987, 67.

que hace transformaciones en su realidad educativa y el contexto donde se desenvuelve.

Del mismo modo, esta ley 115 sustenta la formación docente, en el sentido de su razón de ser:

Art. 109. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.¹⁸

La formación inicial docente en los Programas de Licenciaturas de la UPTC

En la UPTC las reformas recientes a los planes de estudio de las Licenciaturas en la Facultad de Ciencias de la Educación, a partir del año 2000, con la promulgación del Plan Académico Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación (PAEF), liderado por el entonces decano Alfonso Tamayo, expresa componentes importantes para la formación docente, a saber: el contexto institucional del *alma mater* y de la Facultad, apuntes históricos, fundamentos de reestructuración, misión y visión y las políticas de desarrollo. Como se señala en el referido documento, “pretende completar la labor docente y estudiantil de quienes, convencidos de la importancia cardinal de las Ciencias de la Educación, hacen parte de la familia upetecista desde los programas de Licenciatura, de posgrados y de doctorado”¹⁹.

En este mismo sentido avanza la Facultad de Educación en los retos de la formación docente, a partir de distintas reestructuraciones del plan de estudios de los programas, previa revisión de los comités de

¹⁸ Ley 115/1994, *op. cit.*

¹⁹ Tamayo, *op. cit.*, 9.

currículo de cada Licenciatura, aprobación de Consejo de Facultad y Consejo Académico, como se evidencia en la resolución 32 de 2005, la cual estructura el área interdisciplinar de los programas curriculares de la Licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, lo cual se aprobó en el año 2006 para cada programa.

Los programas profesionales de la facultad se estructuran en área general, interdisciplinar y de profundización. En cuanto al área interdisciplinar, señala que comprende saberes, competencias y prácticas afines a cada programa de educación, en el cual está inmerso el campo de fundamentación pedagógica en el que se inscribe la práctica pedagógica investigativa básica²⁰. Es importante reconocer este avance en la naturaleza de la misma concepción de práctica pedagógica investigativa como “el proceso de interacción permanente del estudiante con la realidad educativa a partir de la acción investigativa y sistemática en la cotidianidad del aula y su contexto”²¹, cuyo norte está en el saber pedagógico de la formación inicial de los futuros docentes.

Se debe señalar, además, que, en ese campo de fundamentación pedagógica, cada una de las asignaturas de Proyecto Pedagógico Investigativo se enfoca en una temática específica, trabajo que desde 1999 ya venían desarrollando varios programas, pero que en esta reestructuración se unifican así: Proyecto pedagógico I (desarrollo humano, I semestre); Proyecto pedagógico II (pedagogía y didáctica, II semestre); Proyecto pedagógico III (pedagogía y comunicación, III semestre); Proyecto pedagógico IV (pedagogía y evaluación, IV semestre) y Proyecto pedagógico V (pedagogía y gestión comunitaria, V semestre). Hasta el año 2009, estas asignaturas las orientaban los docentes del programa de Licenciatura en Psicopedagogía, mientras que los proyectos pedagógicos investigativos VI a X, los asumió cada programa para trabajar sus didácticas específicas y la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, lo cual evidencia una secuencia lógica en las temá-

20 UPTC, Resolución n.º 07/2005, de 15 de febrero.

21 *Ibid.*, art. 2.

ticas y un avance significativo en el fortalecimiento de la formación pedagógica en función de los licenciados.

Desde el Consejo de Facultad, mediante el acuerdo 050 de 2008, se reestructuran una vez más las áreas y los planes de estudio, que en adelante se desarrollarán por competencias, conforme también a los lineamientos de acreditación de alta calidad de los programas. A la vez, se recompone el área interdisciplinar en cuanto a núcleos del saber pedagógico, núcleo electivo en relación con otros saberes, núcleo de TIC y ambientes de aprendizaje, y núcleo de investigación. En cuanto al núcleo de saber pedagógico, donde están inmersos los Proyectos Pedagógicos Investigativos, es de notar que se reduce significativamente el componente de formación docente, ofertando en todos los programas de Licenciatura únicamente cuatro asignaturas de proyecto en relación con la pedagogía, así: Proyecto pedagógico investigativo I (tendencias pedagógicas contemporáneas); Proyecto pedagógico investigativo II (políticas educativas y gestión); Proyecto pedagógico investigativo III (currículo, didácticas y evaluación) y Proyecto pedagógico investigativo IV (la pedagogía, sus destinatarios y sus problemáticas), enfoques comunes a todas las licenciaturas, estructurándose un Comité Académico del Área Interdisciplinar (CAAI), que tiene como función, para este caso, fijar los criterios de selección de los maestros para los Proyectos Pedagógicos Investigativos.

Desde la primera hasta la última, estas cuatro asignaturas están articuladas al componente pedagógico. Proyecto pedagógico I, corresponde a la relación de la pedagogía con ella misma, las tendencias pedagógicas contemporáneas como procesos formativos necesarios para entender la comprensión de la enseñanza y su pensamiento epistemológico legado a lo largo de la historia de la educación, con el propósito de enriquecer la formación del licenciado en educación, generando espacios de reflexión y análisis de la aplicación de estas tendencias en contextos reales. Las tendencias educativas contemporáneas, hoy constituyen, según Beyer:

“una manera de mirar, pensar, percibir y actuar en, y sobre el mundo”²² convirtiéndose en brújula, guía teórica y práctica en el direccionamiento de procesos para el mejoramiento educativo, pedagógico y didáctico. Desde esta perspectiva, las temáticas contenidas en el Proyecto Pedagógico Investigativo I proporcionan los principios universales que sustentan la labor formativa, así como las vivencias que dirigen el bien pensar y el bien actuar del hombre en todas las dimensiones de la actividad humana. Las temáticas que se han trabajado están inmersas en el plano teórico-conceptual, didáctico-creativo y práctico-investigativo: conductismo y educación, constructivismo y educación, Freire y las pedagogías críticas y pedagogías sin escuela, según una versión extendida del plan de estudios de la asignatura.

Por su parte, el Proyecto Pedagógico Investigativo IV ha trabajado la pedagogía en relación con los destinatarios y sus problemas concretos. En cuanto a los destinatarios, se encuentran: infancia, educación y pedagogía; culturas juveniles, ciudad educadora, educación rural, perspectivas comunitarias de la pedagogía, vulnerabilidad y diversidad. En cuanto a las problemáticas: conflictos sociales y educación, sociedad de consumo, hipercomunicación y educación, nuevas formas de familia y formación, relaciones campo/ciudad, nuevos sujetos, nueva educación, entre otras establecidas en el plan de estudios Proyecto Pedagógico Investigativo IV.

Finalmente, se asumen los procesos acordes al acuerdo 050 de 2008 en el marco del área interdisciplinar, incluyendo los Proyectos Pedagógicos Investigativos (I a IV). El programa de Psicopedagogía sugiere que se aborde un documento desde la dirección de la Facultad, con algunos elementos importantes que aporten también al perfil del licenciado formado en la Facultad de Ciencias de la Educación²³.

22 Landon Beyer, “The Relevance of Philosophy of Education”, *Curriculum Inquiry* vol. 27, n.º 1(1997): 13.

23 Yenny Caicedo Nossa, “Documento de propuesta de trabajo de proyectos pedagógicos”, UPTC, Escuela de Psicopedagogía, 2008.

Para el interés del presente capítulo, es significativo retomar algunos aspectos cruciales del documento citado, útiles para la memoria en torno a estos cursos de proyectos pedagógicos, cuya pertinencia se puede sintetizar así:

1. Importancia de hacer un diagnóstico sobre el estado de los Proyectos Pedagógicos Investigativos, con la participación de todos los docentes y estudiantes de la Facultad.
2. Claridad en aspectos relevantes para la formación inicial de los educadores y el tipo de maestro que se debe formar en la universidad, específicamente, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC.
3. Constatar que en la formación del maestro colombiano se ha venido jugando al acierto y al error tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación, de donde se derivan grandes debilidades, no tanto por no dar respuesta a las necesidades externas, como por la incompetencia para producir conocimiento e incluso para transmitirlo y orientarlo.
4. La ausencia de la cultura pedagógica ha conducido al predominio de estructuras rígidas y autoritarias, tanto en relación con los estudiantes como en los procesos administrativos. La pedagogía no es asumida también como un ambiente de formación.
5. El problema no es que la pedagogía no se aborde científicamente; el problema reside en que las instituciones formadoras no han vislumbrado un camino para acceder a la Pedagogía en sus diferentes versiones; aún en el siglo XXI hay programas de licenciatura que no se corresponden con la formación requerida para el maestro, lo que hace que haya asignaturas aisladas en los planes de estudio que no articulan los saberes disciplinares con la pedagogía.
6. La pedagogía se ha descuidado a tal punto que se toma como inmediateismo y accionismo que atienden a las necesidades de cada día. La didáctica ha sido aún más deteriorada por creer que las didácticas especiales podrían subsistir sin un diálogo

con la pedagogía y con la didáctica misma; se desconocen los aportes de la pedagogía a la enseñanza y al aprendizaje.

7. En las Facultades de Educación, la enseñanza de las ciencias descuida la organización de la comunidad científica y el desarrollo de la pedagogía. Los licenciados se forman superficialmente en la pedagogía y en la didáctica. En el caso de las licenciaturas, aunque prime la profundización de la disciplina o del énfasis, no sirve de nada conocer tanto sobre un saber si no se sabe enseñar, porque no se tiene en cuenta la práctica en su estructura misma.
8. En consecuencia, la formación de los educadores para el siglo XXI debe responder a exigencias de carácter general, de tal manera que, apoyada en criterios, fundamentos, condiciones sociales, éticas, estéticas y pedagógicas se puedan constituir en distintos enfoques, tendencias y modelos de formación. La pedagogía como disciplina y como saber pedagógico es el paradigma que ofrece mayores posibilidades de transformación de las prácticas cotidianas del maestro.

Finalmente, se debe apuntar que en 2015 se produce la resolución 037, la cual fija los lineamientos de la formación pedagógica en la UPTC, cuyo contenido determina el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos Investigativos en el marco de una Práctica Pedagógica Investigativa Interdisciplinar. La resolución plantea una reflexión sobre el objeto de la pedagogía, los saberes de la educación y una acción pedagógica en el área interdisciplinar (art. 2). De igual manera, plantea que el objeto de la práctica pedagógica es articular el quehacer pedagógico con la investigación (art. 3) y en cuanto a la Práctica Pedagógica Investigativa Interdisciplinar, señala que la realizan los estudiantes como espacio de convergencia, fundamentación y conceptualización teórica y pedagógica en las asignaturas de Proyecto (I al IV), común en todas las modalidades de formación del licenciado: en los ámbitos pedagógico, didáctico, de movilidad estudiantil, al permitir inscribir los proyectos pedagógicos investigativos en cualquiera de los grupos ofrecidos en las diferentes licenciaturas, sujeto únicamente a la disponibilidad de cupos

(art 6 y 7). Se evidencia por lo tanto otra manera de organización de los proyectos y el trabajo por núcleos para ofrecerlos según los lineamientos del CAAI, como es ejecutado hasta la actualidad.

Orientación metodológica: el caso de los Proyectos Pedagógicos Investigativos I y IV.

El desarrollo de la investigación se fundamenta en un enfoque metodológico dentro del paradigma cualitativo-interpretativo que comprende la realidad como una dinámica abierta y cambiante desde los distintos procesos de las acciones humanas que abarcan su comprensión, interpretación y significación. Se produce, así, entre el investigador y la comunidad sujeto de investigación, una relación activa que propicia esquemas vinculantes para la interacción de saberes. Destacamos aquí el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana y la oralidad como fuente de estudios históricos sobre los fenómenos que conciernen a la cotidianidad de los sujetos desde donde han constituido el devenir de sus trayectorias.

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, la narrativa es un modo de construir conocimiento en la medida que expresa una naturaleza relacional y dialógica, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.²⁴

Este horizonte epistemológico basado en la dialogicidad como base de la construcción del conocimiento, suscitó el mecanismo principal de participación y encuentro con los estudiantes de distintas licenciaturas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) con sede en la ciudad de Tunja, para analizar sus valoraciones, sentidos y significados en torno a su formación como futuros docentes.

24 Julia Salazar Sotelo, *Narrar y aprender historia*. Ciudad de México: UNAM-UPN, 2006, 28.

Teniendo en cuenta la comunidad y naturaleza del estudio, los presupuestos colaborativos permiten reconocer el papel fundamental de la formación de maestros y las contribuciones de la universidad frente a esta necesidad social que expresa la misión de la Facultad de Ciencias de la Educación. Aquí, las narrativas hodiernas del profesorado no son una anécdota circunstancial o advenediza, sino, más bien, “una historia que se define a partir de los problemas que plantea el presente como única posibilidad de hacer inteligible el pasado, donde los eventos se representan en lo singular, en lo contingente”²⁵.

De esta manera, en la intención de lograr una visión amplia de los procesos curriculares, al inicio y durante el transcurso de la formación profesional, se construyó la unidad de análisis desde las asignaturas Proyecto Pedagógico Investigativo I y IV que, en la disposición del plan de estudios en las licenciaturas de la UPTC, hace parte del componente de “Práctica Pedagógica Investigativa Interdisciplinar”²⁶.

Tabla 1. Caracterización de unidad de análisis

Grupo/ Código	Implementación del taller	Licenciatura principal	Número de participantes
PPI – 01	23/09/2019	Ciencias Naturales	20
PPI – 02	23/09/2019	Matemáticas	21
PPI – 03	24/09/2019	Sociales	21
PPI – 04	24/09/2019	Ciencias Naturales	20
PPI – 05	25/09/2019	Ciencias Naturales	20
PPI – 06	09/10/2019	Sociales	21
PPI – 07	07/10/2019	Sociales	10
PPI – 08	22/10/2019	Sociales	18

25 *Ibid.*, 32. Es significativo apuntar que en las epistemologías Sur-Sur, “la tradición oral no es sólo una nueva ‘fuente’ para la historiografía. Es ella misma producción de conocimiento. El contador de cuentos (*story teller*) es equivalente al cientista social, filósofo o crítico social, a la vez que el/la cientista social es equivalente al contador/a de cuentos” [Walter Mignolo, “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui”. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, compilado por Daniel Mato. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002, 7].

26 Consejo Académico Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Resolución 37/2015, del 3 de noviembre, capítulo II, arts. 6-10.

Grupo/ Código	Implementación del taller	Licenciatura principal	Número de participantes
PPI – 09	30/09/2019	Educación física	18
PPI – 10	01/10/2019	Educación física	19
PP4 – 11	30/09/2019	Ciencias Naturales	20
PP4– 12	03/10/2019	Ciencias Sociales	15
PP4 – 13	08/10/2019	Psicopedagogía	13

Fuente: elaboración propia.

La estrategia metodológica interactiva para la producción de informaciones fue la práctica de un taller dialógico efectuado con diez grupos de Proyecto Pedagógico Investigativo I y tres de Proyecto Pedagógico Investigativo IV de distintas licenciaturas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (tabla 1). El presupuesto conceptual de este taller es la categoría del *diálogo de saberes*, definido como

[...] la dinámica que permite el encuentro entre los sujetos y de éstos con el mundo para la tarea común del saber y actuar; no presupone la uniformidad de los sujetos; más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente desde sus diferentes saberes, de igual manera requiere de humildad, confianza y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás, reconociendo que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.²⁷

El escenario investigativo se denominó “Diálogo de saberes y experiencias para la formación docente”, cuyo objetivo fue analizar las percepciones y concepciones en torno a la formación docente por parte de los estudiantes que cursaban las ya referidas asignaturas durante el segundo semestre del año 2019, a partir de la interacción dialogante, basada en los significados que atribuyen al ser maestro hoy desde su carrera profesional²⁸.

27 Gerardo Mondragón y Alfredo Ghiso, *Pedagogía social*. Cali: Universidad del Valle, 2010, 79.

28 El taller dialógico como estrategia metodológica para la producción de informaciones fue ejecutado de modo previo en dos cursos de Proyectos Pedagógicos II, no como participantes directos del estudio sino como recurso de fiabilidad y verificación de los instrumentos diseñados.

De esta forma, el análisis individual y colectivo se realiza siguiendo las categorías anticipatorias del estudio, así:

- a. Concepciones sobre el ser maestro: ¿Qué significa ser maestro hoy?
- b. Componentes de la formación docente: Desde su carrera profesional de Licenciatura, ¿cuáles considera que son los elementos fundamentales de la formación docente y de qué manera la universidad contribuye a ese proceso?
- c. Valoraciones y prospectivas: ¿Cuáles son las expectativas que tiene frente a la formación pedagógica que le puede ofrecer la universidad? [pregunta para cursos de PPI- I]
- d. ¿Cómo valora la formación pedagógica que ha recibido en la universidad hasta este momento y qué espera de los próximos semestres en esta dimensión profesional? [pregunta para cursos de PPI-IV].

En el análisis colectivo se pidió interactuar con los pares de pequeños grupos a partir de las respuestas individuales y argumentar (por escrito) los elementos más relevantes para su formación como futuros docentes. Finalmente, en la plenaria se solicitó socializar el condensado de cada equipo para concluir la actividad escuchando las apreciaciones frente a los logros, retos y oportunidades como estudiantes actuales y futuros formadores, y cómo la universidad orienta ese proceso pedagógico²⁹.

Sentidos y significados en la formación docente actual

Examinar los procesos formativos y pedagógicos desde la perspectiva de los estudiantes en formación inicial de carreras de licenciatura en la UPTC, contribuye a la construcción de una determinada identidad profesional docente y a un ejercicio de revisión histórico-institucional desde dos ejes interpretativos que resultan articulados y mutuamente

29 La logística para la implementación de los talleres dialógicos en los distintos cursos fue apoyada por el Semillero Pedagogía, Formación docente e Interculturalidad del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, HISULA.

complementarios: *el proceso de desarrollo de la persona del maestro; y el desarrollo de las capacidades y conocimientos profesionales para el desempeño educativo*. Esta mirada resulta correlacional con la mencionada perspectiva humanista de Gonçalves y de la escuela ibero-lusitana, que recoge la formación profesoral desde el binomio personalidad-profesorado, por lo cual, la interpretación de categorías emergentes se realiza a partir de las producciones de campo y de las contribuciones teóricas.

Tabla 2. Análisis categorial concepciones sobre el ser maestro - Eje 1

¿Qué significa para usted ser maestro hoy?

Eje 1. Desarrollo de la persona del maestro	
Proyecto Pedagógico Investigativo I (PPI)	Proyecto Pedagógico Investigativo IV (PPI IV)
• Formador de sociedad. • Ser maestro, un reto permanente. • Ser humano transformador, orientador y creador. • El oficio más allá del oficio.	El ser del maestro, valores y principios.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes del Proyecto Pedagógico Investigativo consideran que el ser maestro en la sociedad actual involucra una serie de cualidades humanas que deben tener los profesores para entender la importancia de formar personas íntegras que logren pensamientos y actuaciones autónomas y críticas para generar beneficios a las comunidades conducentes a ser una figura culturalmente persuasiva, en donde se reconozca a la educación como un acto de humanidad que logra aprendizajes en doble vía, en cuanto formador de personas críticas y formador de sociedades libres. Así, “el significado de ser maestro en la actualidad consiste en la formación íntegra de personas, mediante el uso de herramientas pedagógicas, valores éticos y morales, remitiendo a la historia y los procesos relevantes por los que ha pasado la humanidad” (PPI - 03). La apuesta por un ser humano con estructura de pensamiento único, diferente y libre requiere una estrecha relación con el conocimiento, como parte de

la formación como acto emancipatorio: “Ser una persona que conduzca al alumno por el conocimiento dejando que éste descubra y desarrolle, su propio pensamiento sin imponerle nada” (PPI - 01).

Esta comprensión del ser docente se instala también como un desafío de época que supone la cualificación profesional en educación, en el intento de articular las dimensiones humanas y sociales: “Ser maestro es una tarea muy compleja ya que además de aportar conocimientos, es importante formar personas íntegras” (PPI - 02). Para los estudiantes de Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI), el ser maestro en la actualidad se ha convertido en un reto continuo en donde el ejercicio docente no siempre exige la profesionalización pedagógica, conduciendo a un alto nivel de desvalorización de los maestros hoy en el país y, al mismo tiempo, de poco interés o desidia en la profesión. Sin embargo, es justo ahí donde los profesores captan la responsabilidad que tienen en la sociedad, para saber que “la manera como se enseñaba ayer no puede ser repetida mañana”, conjugando la capacidad de adaptación con el objetivo de ser constructor de sociedad, donde el contexto sea prioridad, para conocer las necesidades, capacidades, virtudes y defectos de sus estudiantes. Ser maestro en la actualidad es ser pilar de la educación: “El significado de ser maestro es impartir conocimientos y adaptarse a la sociedad actual, el saber cómo realizar una clase que para los estudiantes sea fácil captar la atención” (PPI - 03). Esa configuración del reto profesional implica una visualización de la propia perspectiva en el trabajo docente:

Para mí ser maestro es un reto para uno mismo, porque uno tiene que tener conocimiento adecuado para que el estudiante le interese lo que está hablando, tener paciencia cuando éste no quiera adquirir los nuevos conocimientos y comience a estropear la clase; guiar a los estudiantes para que tengan nuevos intereses. (PPI - 04)

El maestro “significa ser el pilar fundamental de la educación y la inclusión a ella; son las únicas personas que tienen la capacidad y la posibilidad de cambiar el mundo” (PPI - 05).

En consecuencia, la pregunta en torno a los significados del ser maestro traspasa la razón estrictamente procedimental del trabajo escolar: es un oficio más allá del oficio. Los participantes consideran que ser profesor no es meramente el cumplimiento de funciones escolares o de enseñanza por cuanto es identificado como un “arquitecto de futuro”, “formador de vidas”, “ejemplo a seguir” y “creador de conciencia”, visiones que llevan a forjar un tipo de humanidad desde la libertad y la crítica en el “proceso de adquisición de conocimientos”:

Ser docente hoy en día es una tarea en la que el profesor se transforma en el arquitecto del futuro, cuyos cimientos se plantan en el presente en donde genera conciencia, pensamiento crítico y fundamentos de un ser humano que primero será persona y después profesional [...]. Educar y generar pensamiento crítico en los estudiantes para generar conciencia. (PPI - 07)

En el acento en la condición (humana) antes que en la profesión (docente), resalta el sentido del maestro encargado de un proceso orientador, compañero, “formador de carácter y personalidad”, transformador de vidas, de realidades y de sociedades, por lo cual se excluye la predeterminación o fabricación de personas y se demanda un “equilibrio moral” en el ejercicio de la “vocación de ser, saber y saber ser”: “El ser maestro para mí hoy significa el orientar y no fabricar personas como tal, por eso buscaría las formas más dinámicas para transmitir un conocimiento a los estudiantes” (PPI - 04).

En este enfoque orientativo es imprescindible, además, el carácter relacional de la docencia porque se trata de una acción entre personas que se consideran perfectibles e interdependientes en la consecución de sus propósitos. La construcción del conocimiento, como un elemento sustantivo de la pedagogía, está mediada por la experiencia humana:

Para mí ser maestro hoy es saber manejar la interacción entre maestro y estudiante, es saber enfrentarse a un espacio con una comunidad que posee distintas conductas, gustos, etc. [...] Es ser una persona comprensiva que no solo imparte un conocimiento específico, sino que pueda llegar a cada uno de sus

estudiantes, para así ser complemento de saberes y experiencias mutuas. (PPI IV-12)

Acompañar, o “hacer-camino-con”, es un acto de confianza que supone cierta fluidez y horizontalidad en las relaciones humanas: “Ser maestra o maestro hoy es un compromiso personal y social, que busca acompañar a las nuevas generaciones en sus procesos de formación. El verdadero maestro trasciende más allá del título, configurándose en un acompañante que realiza una práctica consciente, crítica y reflexiva” (PPI IV-13).

Se espera del maestro un ser humano con capacidad de constituirse en guía permanente ante las diversas situaciones por las que atraviesan los estudiantes, haciendo un proceso orientador como oportunidad de transformar realidades: “Ser maestro significa saber dar mis conocimientos de una forma creativa, compartir y moldear a mis alumnos para que sean grandes estudiantes y personas, y también mejorar la apariencia que tienen los alumnos acerca de los profesores [de matemáticas]” (PPI-04). Aquí la orientación efectiva se muestra unida a la creación de un clima de aprendizaje desde la simpatía disciplinar (en este caso, matemáticas) antecedido, como se mostrará más adelante, por la innovación pedagógica: “Ser maestro significa un medio por el cual lograr grandes cambios en las estrategias pedagógicas que se han venido implementando a lo largo de los años, pues con las herramientas de un buen maestro y por medio de los estudiantes, se puede llegar a muchas innovaciones” (PPI-03).

En suma, para los licenciados en formación de los cursos participantes, tanto en Proyecto Pedagógico Investigativo I como en IV, ser maestro significa ser un formador de personas íntegras que aporte a una mejor sociedad siendo también un guía y apoyo no solo para los estudiantes sino para la comunidad en general, con una capacidad de afrontamiento en los diferentes contextos donde se desarrolla su quehacer pedagógico que lo lleve a entender la importancia de realizar un cuestionamiento activo, propio y permanente: “Ser maestro hoy significa formar personas íntegras para la sociedad, el maestro no solo

transmite conocimientos, sino que permite a los estudiantes desarrollar capacidades como el pensamiento crítico y la comunicación, la autonomía, entre otros, que son fundamentales para la formación del estudiante” (PPI IV-11).

Dada la complejidad de las dinámicas en las que se sitúa, el docente debe entender que su oficio, además de tener un alto nivel de responsabilidad, adquiere un compromiso personal y social, el cual hace pensar en las generaciones que vienen, desde los que están, identificando los límites para, a su vez, trascenderlos: “Es una responsabilidad y compromiso muy grande, es estar dispuesto a enfrentar las problemáticas que afectan al estudiante, saber que en la actualidad ser docente no es una tarea sencilla, nos enfrentamos a muchas críticas” (PPI-04).

Tabla 3. Análisis categorial concepciones sobre el ser maestro - Eje 2

¿Qué significa para usted ser maestro hoy?

Eje 2. Desarrollo de capacidades profesionales	
Proyecto Pedagógico Investigativo I	Proyecto Pedagógico Investigativo IV
• Transmisor, acompañante y mediador de conocimiento.	• Acción del maestro en la comunidad. • Dinámicas e interacciones en el ejercicio de aula.

Fuente: elaboración propia.

En consonancia directa con el Eje 1, los estudiantes de Proyecto Pedagógico Investigativo resaltan la acción del maestro en la comunidad entendida desde diferentes procesos que propician la “formación de sujetos críticos” referidos al maestro como “agente activo de transformación” y “partícipe en la construcción de los individuos”. De esta manera, ser maestro es un reto social que implica una responsabilidad con la comunidad: “El maestro es un agente activo de transformación social, es un guía y facilitador de conocimiento y valores, también es un mediador entre el currículo y el plan de estudios, así como de instrumentos pedagógicos, como libros [...] Es importante que el maestro sea una persona íntegra” (PPI IV-11). En este punto es reiterativo el carácter

humano de la práctica docente, no solo orientado hacia el cultivo del individuo, sino desde éste hacia sus referentes comunitarios; es decir, se considera como parte de las capacidades profesionales del educador el talante de humanidad que abarca un profundo sentido social de comprensión crítica del mundo y su transformación:

Ser maestro hoy implica unas dinámicas sociales que fundamentan la formación de seres humanos con capacidades integrales y transformadoras, hablando de lo académico y lo cotidiano. El maestro implica una responsabilidad no sólo con la institución, sino con la sociedad, pues es esta quien en últimas terminará dando la formación humana al alumno que yo como maestro enseñe. (PPI IV-12)

En la actualidad existen y deben permanecer en el oficio los profesores que poseen la capacidad de comprender la vida y educar para ella como criterio formativo, lo cual exige la disposición de un aprendizaje permanente en el encuentro con las distintas generaciones de estudiantes desde cierta perspectiva de interacción de saberes que permita apreciar mejor la complejidad de los problemas y las necesidades de los contextos reales:

Ser maestro ante todo es un reto, un reto social que se fundamenta en los diferentes comportamientos juveniles y sobre todo en las dinámicas imperantes en este nuevo contexto; esto nos lleva a nuevos interrogantes, siendo uno de los más relevantes: ¿qué importancia tiene el docente para esta nueva realidad? A mi parecer, el docente debe ser un guía, un ente social, que debe tener la particularidad humana en este sistema. (PPI IV-12)

Por eso, no se pueden definir las relaciones pedagógicas desde un esquema piramidal que suponga subordinación de personas o determinación absoluta de saberes. El encuentro pedagógico es, fundamentalmente, un escenario de construcción, redefinición y apertura: “El maestro hoy en día requiere confianza, humildad y respeto hacia los demás. El sujeto es capaz de construir de formas colectivas,

propuestas y referentes posibles, partiendo de la acción crítica y consciente” (PPI IV-11).

Desde este punto, los significados por el ser del maestro hoy en términos de las capacidades profesionales del oficio plantean, también, el problema de la relación con el conocimiento en el marco de una estructuración pedagógica particular. Se habla, entonces, del “maestro transmisor”, “transformador”, “portador”, “mediador” y “formador” de conocimiento. Es transmisor, en el sentido de preservar cierto sistema de valores conducentes a la formación de la persona: “Ser maestro es educar a un niño, una persona, es transmitirle conocimiento y aprendizaje, es formarlo como persona, es quien lo lleva de la mano para enseñarle a sobrevivir” (PPI-02). Es acompañante debido a la necesidad de un aprendizaje soportado por relaciones de confianza, de respaldo y de promoción de las capacidades individuales: “Ser maestro significa guiar y acompañar a los estudiantes en su proceso de apropiación de conocimientos, ayudándolos a superar sus falencias de aprendizaje” (PPI-03). Es mediador en cuanto “motivador de procesos de investigación” que propician en el estudiante un despliegue de aprendizajes sólidos y pertinentes a su condición: “Ser maestro significa para mí ese asesor o acompañante pedagógico que ayuda a un grupo determinado de personas o a un individuo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, formándolo para el futuro” (PPI-013).

Así, la dinámica de relación con el conocimiento desde el oficio docente pone en cuestión el sentido de modelos pedagógicos inflexibles y problematiza el rol mismo del educador, quien, ante la multirreferencialidad de la vida contemporánea, no puede ser comprendido como el centro o fin último de la educación. El descentramiento conlleva a la resignificación en cuanto a finalidades, agentes y acciones del proceso pedagógico. Así es manifestado en la narración de los estudiantes de proyecto IV:

Ser maestro es un acompañante del saber, un amigo de conocimientos a compartir y un guía para que a través de ese proceso los estudiantes puedan construir sus propios conocimientos, para que se acabe la educación tradicional; por lo tanto, ésta se

debe convertir en un arte que elimine todos los paradigmas de la enseñanza puesto que estamos formando nuestro futuro, lo que va a determinar quiénes y cómo fuimos. Los estudiantes deben ser capaces de adquirir los diferentes conocimientos; y, como sabemos, hoy en día el conocimiento no se adquiere solo del maestro, sino que lo podamos adquirir de todo lugar gracias a la tecnología. (PPI IV-13)

Tabla 4. Análisis categorial componentes de la formación docente - Eje 1

¿Cuáles son los elementos fundamentales de la formación docente?

Eje 1. Desarrollo de la persona del maestro	
Proyecto Pedagógico Investigativo I	Proyecto Pedagógico Investigativo IV
• Maestro humano, acompañante de humanos /modo de ser docente. • Maestros con mentalidades diferentes.	• Formación crítica y social.

Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta por los elementos centrales de la formación docente, los estudiantes de Proyecto Pedagógico reiteran el fundamento de principios y valores para el ejercicio de la profesión tratándose de un proceso de “humanos para humanos”, en donde la relación profesor-estudiante debe expresar empatía para comprender que nadie posee la verdad absoluta y que las personas tienen sus propias condiciones de aprendizaje. Se resalta, así, la importancia de conocer al estudiante y poder dialogar con él, dando al acto de aprendizaje un marco de “sensibilidad humana” por encima de una pretensión puramente procedimental: “Los elementos fundamentales [de la formación docente] son de la sensibilidad humana antes que la moral o la ley; el pensamiento crítico y abierto a las nuevas ideas, y la búsqueda y la creación del nuevo conocimiento a partir de la investigación” (PPI-03).

De igual manera, se marca un énfasis en el modo de ser docente asociado con el deseo profesional, esto es, aspectos como el “querer enseñar”, “querer lo que se hace”, el “amor por el oficio docente”; la

“dedicación y pasión” en cuanto herramientas claves para el maestro y la formación. Este talante identitario desde motivaciones fundamentales hacia el oficio manifiesta la expresión humana como oportunidad de sensibilización en la docencia, el buen trato y la integralidad de la persona al entender “el ser humano no como suma de partes sino como conjunto”: “Los elementos que creo fundamentales para la formación docente, en primera medida, está la pasión por serlo y la dedicación, el esfuerzo por conseguir lo que queremos” (PPI-03). Así mismo, se hace explícito que los profesores deben ser formados en apertura a “cambios de mentalidad que generen transformaciones educativas” desde una especial capacidad de adaptación que los futuros licenciados relacionan con herramientas para construir pedagogías y metodologías acordes a las necesidades actuales, siempre en un horizonte de pensamiento crítico: “Elementos fundamentales en la formación docente: Escuela, conocimientos en profundidad, estrategia metodológica, paciencia, vocación” (PPI-03). El maestro, consciente de las realidades, de su pluralidad y dinamismo, alienta, desde ahí, factores como la “diversidad pedagógica” o “Libertad de Pedagogía” pues ante la pregunta por lo central de la formación se destaca “la pedagogía, la libertad de cátedra y la expresión (...) Elementos fundamentales: Tener un pensamiento crítico, ser un creador de conceptos y volverse un amigo del conocimiento” (PPI-04).

La valoración de las diferencias permite “entender que no todos somos iguales y aprendemos de formas diferentes”, por esta razón se insta al intercambio de saberes y habilidades que es una forma de negociación de significados y complementariedad de experiencias como fuente de los aprendizajes: “Para la formación de un psicopedagogo íntegro es necesario un intercambio de saberes y conocimiento con quienes ya llevan trayectoria en este campo” (PPI-03). Por su parte, la formación crítica y social emerge como una dimensión transversal que se configura como cultivo del pensamiento “descriptivo, imaginativo, investigador y curioso”, para poder aportar a la solución de los problemas que se presentan en los diferentes contextos sociales, con elementos teóricos y metodológicos que coadyuven a generar comprensiones pertinentes del mundo:

Desde mi carrera los elementos teóricos, la metodología, el conocer los contextos sociales y culturales nos permite tener una amplia visión para enfrentarnos a la realidad; no solo académica sino también social, pues hay que saber cómo dirigir estos fundamentos a lo real. La universidad contribuye como una constructora de sujetos, ya que ésta nos instruye teóricamente y prácticamente a través de los ejes temáticos y el diario vivir en ella. (PPI IV-12)

Es interesante notar que la idea del pensamiento crítico es un aprendizaje permanente ligado a las múltiples interacciones donde se efectúa el quehacer docente. “Obtener un pensamiento crítico, descriptivo y sobre todo imaginativo, por medio de argumentaciones que logren dejar en claro sus propósitos y expectativas como un continuo aprendizaje y una continua enseñanza” (PPI IV-13). No es, sin más, un contenido del saber sino una disposición que articula el cultivo de la racionalidad y la comprensión social. No obstante, la valoración de las contribuciones de la universidad frente a esa perspectiva de formación deja ver algunos desafíos pendientes y líneas de perfeccionamiento institucional. Es claro que se tienen idearios definidos, pero algunas veces hay mucha distancia con el querer-ser y el hacer práctico:

Desde mi carrera, formar personas críticas que tengan sentido de lo propio, y lo más importante, que conozcan para qué están hechos, en el sentido de sus propios derechos, la universidad sí contribuye, pero creería que no de la manera más esperada; es una universidad “pedagógica” pero no se nos dan desde los primeros semestres las herramientas para lograr aprender y mejorar. (PPI IV-11).

Tabla 5. Análisis categorial componentes de la formación docente - Eje 2

¿Cuáles son los elementos fundamentales de la formación docente?

Eje 2. Desarrollo de capacidades profesionales	
Proyecto Pedagógico Investigativo I	Proyecto Pedagógico Investigativo IV
• Comunicación y desarrollo pedagógico. • Maestros formadores desde contextos reales.	• Formación pedagógica e investigativa. • Prácticas pedagógicas integrales. • Habilidades comunicativas y capacidades humanas.

Fuente: elaboración propia.

En el escrutinio de las capacidades profesionales, que han de integrarse a la formación de los maestros, los participantes coinciden en señalar el componente comunicativo articulado al perfil humano y desarrollo pedagógico del profesorado. El cuidado del lenguaje, las dinámicas de confianza en la interacción y socialización son componentes de una comunicación asertiva que resultan esenciales al desarrollo pedagógico: “Los elementos fundamentales de la formación docente son la adquisición de técnicas y habilidades de comunicación con los estudiantes, ya que no todos aprendemos de la misma manera, ni todos tenemos los mismos gustos” (PPI-06). La comunicación, respeto y confianza entre educador y educando, se consideran centrales en la formación docente pues tienen una incidencia directa en los modos de aprendizaje y en la formación de la personalidad profesional.

Este factor, al ser percibido por algunos de los participantes, debe prevalecer en los ejercicios de construcción colaborativa del saber pedagógico, caracterizados por el “intercambio de discursos y conversaciones críticas”: “La formación docente consta de elementos como el diálogo, la escucha y el respeto mutuo. La universidad contribuye a este proceso por medio de docentes calificados que, más allá de ser profesionales, tienen su parte humana muy desarrollada, por lo tanto, incrementan estos fundamentos con sus estudiantes” (PPI – 03). En tal sentido, las licenciaturas destacan ese carácter de conversación y

dialogicidad con un profundo valor dado a la escucha en los procesos de orientación docente:

La paciencia-motivación-diálogo-escucha-reflexión. La universidad contribuye a esta formación, con las clases disciplinares e interdisciplinares, desarrollando y aportando estos elementos fundamentales [...]. Desde mi carrera profesional considero que los elementos fundamentales son el diálogo, el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y reflexión. El diálogo permite que los sujetos arrojados al mundo conciban un factor muy importante como lo es el humanismo. (PPI IV-11).

La comunicación como capacidad profesional del educador es, esencialmente, condición humana. Expresa una manera de construir conocimiento e intercambiar visiones del mundo descubriendo el valor de la alteridad. Por eso se ensambla a los principios mismos de la formación del individuo que, a lo largo de todas las etapas de la existencia, se desarrolla desde el pensamiento, la cultura y la palabra.

Otro criterio convergente en las concepciones de los profesores en formación al ser cuestionados sobre los elementos fundamentales de la formación docente es la inclusión de contextos reales y prácticas pedagógicas transversales e integrales desde cada una de sus licenciaturas: “Desde las diferentes licenciaturas coincidimos que la universidad nos brinda elementos fundamentales teóricos, pero es de vital importancia la práctica con diferentes niveles educativos que nos permiten desarrollar capacidades pedagógicas y didácticas elementales en nuestra profesión de docentes” (PPI IV-11). La práctica docente, en cuanto necesidad de las licenciaturas, es un escenario crucial para el ejercicio profesional educativo, concediendo a la fundamentación teórica un sentido subsidiario de la realidad social que interpreta, no un fin en sí misma. Enfocar la teoría hacia la práctica es aportar un “papel social contribuyente”. Así, es importante “corregir las cosas que se están haciendo mal, y hacer práctica constante y trabajo de campo, ya que es importante que se alterne con la teoría” (PPI-03). En la concepción de los maestros en

formación es clara la necesidad de experimentar el rol docente desde el inicio de la carrera para afianzar los conocimientos adquiridos, conocer e interpretar los contextos reales asociados al ejercicio de la profesión y ser acompañados por docentes experimentados en la formación de formadores. Por ello, resulta problemática una visión normativa de la práctica pedagógica que la reduzca a simple requisito curricular y no al carácter más identitario de la ejercitación pedagógica.

Junto al valor de la educación desde el contexto, se aprecia un carácter de heterodoxia didáctica para el desenvolvimiento de las experiencias de aula: “En mi opinión, deben ser fundamentales los procesos y programas dinámicos en lo que se refiere al enseñar, y la universidad ayuda mucho porque en ella se ven los procesos y mecanismos para ser más eficaz” (PPI-06). La formación pedagógica en sí misma se considera fundamental en cuanto saber profesional de los educadores, destacando, en especial, la cualificación de los escenarios de aprendizaje mediante “estrategias para atraer la atención de los estudiantes”, “desarrollo de clases cognitivas” y herramientas didácticas, en general. También se manifiestan algunos énfasis que, según los futuros licenciados, deben hacer parte de la experticia de los profesores, tales como “conocimiento de DBA”, “utilización de TIC” y “conocimiento sobre educación rural”. En todo caso, se espera una perspectiva amplia de aproximación al pensamiento pedagógico integrada al plan de estudios ofrecidos por las licenciaturas de la UPTC: “El reconocimiento a través de la historia de los modelos pedagógicos, la práctica docente y la investigación. En la universidad se ven claramente en la elaboración del currículo que brinda la oportunidad a los estudiantes de apropiar su vocación a través de estos tres elementos” (PPI IV-13).

Hay que recordar, igualmente, que la formación pedagógica es concomitante con la formación disciplinar, sin pretender establecerse una relación jerárquica entre ellas, sino en clara interdependencia y complementariedad, como es narrado desde el plano de las ciencias:

La formación docente se debe fundamentar en una parte pedagógica y en una parte disciplinar, ambos aspectos teniendo como base la práctica. La universidad ha contribuido a mi

formación como licenciado en Ciencias Naturales porque permite espacios como laboratorios y prácticas de campo, en las cuales se fortalece los aspectos disciplinares. Además, existen componentes didácticos que permiten pensar el oficio del futuro docente. (PPI IV-13)

En suma, entre los elementos de la formación docente relacionada con las capacidades profesionales se espera que las estrategias implementadas tengan características didácticas y pedagógicas útiles al propio desempeño para lograr percibir la necesidad de los diversos contextos que puede enfrentar el docente: “Los elementos fundamentales desde nuestra formación son: estrategias didáctico-pedagógicas, tanto en la teoría como la práctica; contenidos, interculturalidad, aspectos inter y tras-disciplinares, así como un ambiente pedagógico, investigativo y tecnológico” (PPI IV-11). Por último, se revela el reconocimiento del saber pedagógico como la transformación y acción del maestro para guiar a sus estudiantes y aprender de ellos por medio de la experiencia. Esta perspectiva vincula la formación pedagógica con las prácticas investigativas, no solo profesionales, como si se tratara de elementos separados. “Lo más relevante sería la formación y fundamentación teórico-práctica e investigación, para los intereses del alumnado en el interés extracurricular. La universidad contribuye con espacios y escenarios óptimos para la proliferación de conocimiento” (PPI IV-13).

Tabla 6. Análisis categorial Expectativas/valoraciones - Eje 1

¿Cuáles son las expectativas/valoraciones frente a la formación pedagógica en la universidad?	
Eje 1. Desarrollo de la persona del maestro	
Proyecto Pedagógico Investigativo I	Proyecto Pedagógico Investigativo IV
• Transiciones personales que permitan un mejor desarrollo profesional.	• Aportes favorables a la formación.

Fuente: elaboración propia.

El tercer cuestionamiento aborda, para el caso de los estudiantes de PPI-1, las expectativas frente a la formación pedagógica ofrecida por el

programa de Licenciatura. El conjunto de pronunciamientos permite ver un esquema de transiciones personales que se van dando a lo largo de la carrera como parte de un óptimo desarrollo profesional. En primer lugar, se halla la *formación integral* como necesidad docente, que recoge el fortalecimiento y transformación de conocimientos desde un sentido crítico y significativo de la educación, para lo cual se requieren ámbitos de intervención y campo como parte de distintos niveles de práctica: “Mis expectativas frente a la formación pedagógica en esta universidad son fortalecer mis conocimientos, seguir haciendo investigación para que haya transformación [...]. Que se hagan prácticas pedagógicas desde los primeros semestres” (PPI-04). Otro lineamiento señalado en torno a la formación pedagógica deseable destaca el cultivo de la capacidad docente para ser “capaz de enfrentar los problemas de la enseñanza” (PPI-10), una inquietud recurrente sobre el desenvolvimiento de las disposiciones didácticas que son exigidas por los distintos campos del saber en la adaptación a diferentes entornos. La preparación del profesional de la educación incluye, de igual manera, la gestión de las emociones en la práctica del oficio que abarca habilidades para la comunicación asertiva, empática y eficaz ante las diversas situaciones que conlleva la cotidianidad escolar: “Aprender a comunicarme con los alumnos, de tal manera que ellos puedan comprender lo que dicen y lo que quiero lograr transmitir, teniendo en cuenta el entorno pedagógico de formación” (PPI-01).

El conjunto de estos aspectos que contribuyen a la identidad del maestro se manifiesta como la expectativa por vivir cambios personales reales que los lleven a recibir una formación integral orientada al cultivo del componente humano, asumiéndose como promotores de su propio crecimiento, lo cual supone una visión de compromiso e involucramiento en el ámbito pedagógico desde sí mismos, procesando las distintas herramientas aportadas por la formación.

En el caso de los estudiantes de PPI-IV, al valorar los elementos recibidos durante la carrera en torno al ser del maestro, se identifica un bagaje “acorde” de “buenos conocimientos para llevar a la práctica profesional”; se reconoce la creación de nuevos aprendizajes y, aunque se

habla de una formación “eficiente”, se espera evolución en lo porvenir: “Para mí, diría que bien, puesto que nos ha brindado buenos conocimientos para nuestra dimensión profesional; espero que en los próximos semestres me ayuden para que mi formación sea demasiada buena y excelente” (PPI IV-13).

En términos generales, en este momento de sus carreras, los futuros licenciados valoran positivamente el aprendizaje que han recibido, calificándolo como “bueno y ambicioso”, a la espera de avanzar hacia semestres posteriores que aporten un progreso continuo para adquirir conocimientos útiles requeridos en las prácticas profesionales. De esta manera se plantea un vínculo esencial entre la dimensión teórica, con sus diversos modelos o representaciones, y la creación de aprendizajes ligados al ejercicio profesional: “La universidad ha aportado en gran medida a mi formación creando nuevos aprendizajes y reforzando los ya adquiridos, espero seguir creciendo profesionalmente y profundizar en los contenidos de mi formación.” (PPI IV-11). Es apreciable el sentido recurrente de equilibrar teoría y práctica en el oficio del profesor, por lo cual no serían suficientes las instrucciones de tipo conceptual y no podría esperarse hasta una fase final de las licenciaturas para confrontar o re-crear en campo lo aprendido. El reconocimiento de los escenarios de acción docente han de ser transversales a la profesionalización pedagógica: “Muy buena [la formación] pues me ha brindado nuevas expectativas sobre la labor docente y espero poner en práctica la teoría que hasta hoy he aprendido” (PPI IV-11).

Tabla 7. Análisis categorial expectativas/valoraciones - Eje 2

¿Cuáles son las expectativas/valoraciones frente a la formación pedagógica en la universidad?	
Eje 2. Desarrollo de capacidades profesionales	
Proyecto Pedagógico Investigativo I	Proyecto Pedagógico Investigativo IV
• Educación de calidad con perspectiva de cambio. • Educación para todos, diferente y de calidad.	• Deficiencias en la teoría y la práctica. • Mecanismos para mejorar los procesos de formación.

Fuente: elaboración propia.

Los profesores en formación de la asignatura Proyecto Pedagógico I manifiestan que debe existir una actitud transformadora para que la educación adquiera una mejor calidad, por lo cual es necesario tener presente que los contextos de aprendizaje son distintos, incluso dentro de una misma comunidad educativa, conduciendo a buscar diferentes herramientas pedagógicas que logren —en sus palabras— el mejoramiento en las técnicas de enseñanza, la formación con estrategias didácticas, el conocimiento intenso en el área correspondiente, la apropiación de pedagogías y el acompañamiento de los maestros. De esta manera, se hacen explícitas algunas expectativas frente a la investigación y al nivel de los maestros formadores, en su talante profesional dinámico que evite monotonías, así como en sus trayectorias de investigación y pedagogía equitativas en las diferentes licenciaturas, factores que repercuten en la motivación humana para los profesores en formación. Si bien se identifica un camino ya hecho, es predecible un conjunto de desafíos en lo sucesivo: “Las expectativas son altas, aunque la universidad aún carece de mucho para ser una universidad pública, es líder en investigación y cuenta con algunos de los mejores docentes del país” (PPI-03).

Se retoma, así, el perfil del docente-formador con ciertas condiciones que para el futuro profesional de la educación resultan de especial relevancia. Se esperan profesores de calidad que, desde un progresivo alejamiento de los métodos tradicionalistas, construyan e implementen nuevos estilos de enseñanza. Los modos de docencia esperados para el formador de formadores destacan el apoyo, la orientación y el acompañamiento permanente; un profesor con competencias para formar a otros que pretenden serlo: “Que exista un buen acompañamiento por parte de los docentes para que sean guías en nuestro proceso de aprendizaje” (PPI-03). En el perfil del maestro orientador de nuevos maestros, se configura la contribución al crecimiento personal de la comunidad y la manera activa para ser transformador de sujetos, lo cual conlleva al perfilamiento de un campo de acción amplio para el desarrollo de la profesión teniendo como eje la formación humana en cuanto elemento esencial de la docencia.

Dentro de lo esperado de la formación pedagógica dada por la universidad, se aprecia también el interés por adquirir un conjunto de cualificaciones que conecten la profesionalidad docente con la realidad escolar, es decir, una preparación pertinente frente a la realidad educativa actual basada en la capacidad de afrontar diversos contextos y la diversidad de enfoques pedagógicos para la interacción con estudiantes de diferentes edades: “Una gran expectativa es el trabajo interactivo con niños de diferentes edades, además de preparación para llegar a enseñar” (PPI – 03). Se trata de un elemento recurrente en las distintas apreciaciones de los futuros licenciados, quienes destacan la importancia de ser maestros capaces de educar en contexto, lo cual requiere, a su parecer, formación práctica en contextos reales, creación de métodos educativos propios; información, uso, efectividad de cada proceso, y una disposición curricular donde las prácticas pedagógicas, en sus distintas modalidades, se ejecuten desde el inicio del proceso formativo, pues las asignaturas de pedagogía “después de la mitad del proceso de formación disminuyen las expectativas”.

Dentro de las experiencias y didácticas señaladas se insiste en las prácticas permanentes durante el proceso de formación docente, brindar oportunidades de aprendizaje eficaces y óptimas, enriquecer y compartir el conocimiento, adquirir metodologías colectivas e incluso equilibrar una visión del bienestar humano para la vida sana. Todo ello propicia un modo de ser docente que se percibe como reformador y necesario en el futuro inmediato de la sociedad: “Creo que, a lo largo de mi formación como docente, aprenderé y fomentaré una educación más activa alejándome del método tradicional que maneja la educación” (PPI – 06). Así, pues, se plantea la expectativa de adquirir competencias y destrezas para formar las nuevas generaciones y ser capacitados para enfrentar los problemas de la enseñanza: “Ser docentes bien preparados para ser los mejores en nuestro campo de acción y entender la pedagogía de manera diferente para soñar con una educación diferente, de calidad y para todos” (PPI – 06).

El “sueño de reforma educativa” manifestada por los estudiantes de Proyecto Pedagógico I, recoge la necesidad de un “verdadero enfoque

pedagógico en las licenciaturas”, entendida como un acercamiento de la pedagogía al quehacer docente para el buen desenvolvimiento en cualquier escenario educativo. En el mismo sentido, se recogen aquí las expectativas frente a la experiencia de la universidad formando docentes. La construcción de una universidad inclusiva, en el principio de la educación diferenciada para todos, se debe hacer presente en los distintos elementos de la formación pedagógica, desde la adquisición de destrezas que alimenten el quehacer docente, hasta el cultivo amplio de la formación como profesional integral, es decir, hacia el cultivo de valores y conocimientos que contribuyen a mejorar proyectos de vida como un aporte crítico al sistema educativo y se reconozca al otro como persona, como ser humano sujeto de derechos. Así, los elementos de cambio e impacto que se esperan de la formación se asumen como parte de la naturaleza distintiva de la pedagogía para entender el porqué de la profesión docente: “Esperamos salir con las herramientas necesarias para realizar un verdadero cambio” (PPI – 03).

Por su parte, desde Proyecto Pedagógico Investigativo IV, al completar este primer ciclo de formación docente, se señalan las deficiencias entre la teoría y la práctica y se esperan mecanismos de mejora en los procesos futuros de formación. Para ello, se resaltan algunos temas de interés que harían parte de un esquema permanente de revisión en la manera como se diseñan y ejecutan los programas de Licenciatura en la universidad. Desde esta visión, y sin desconocer lo adquirido, se detectan deficiencias dentro de la formación pedagógica brindada en la universidad, entre las cuales se encuentra que los proyectos carecen de enfoque hacia los campos disciplinares de las licenciaturas, lo cual puede afectar la participación plena e incluso la libre expresión de cada estudiante: “Los proyectos no han sido enfocados a nuestras carreras como tal, ya que se cuenta con un plan de estudio ajeno a las necesidades de cada uno de nosotros” (PPI IV-13).

Otras alertas se centran en la falta de dinamismo en los proyectos pedagógicos, reducidos muchas veces, a clases “tediosas y afanadas”; la deficiencia en el diálogo de saberes entendido como la oportunidad de adquirir diferentes conocimientos que ayuden a la creación de

nuevas ideas; y, muy particularmente, las limitaciones en la orientación práctica de las licenciaturas, donde no se aprecia concordancia entre los programas, ni un direccionamiento claro de la formación teórica, representativa por su solidez, pero carente en la generación de mayores aprendizajes y diversos enfoques en las comunidades educativas específicas:

La formación hasta el momento ha sido sólida teóricamente, pero con falencias a la hora de mostrar la realidad académica, pues el ejercicio docente requiere de ambas partes para un desarrollo pleno de éste, es por ello que, a veces, hay docentes con fuertes bases teóricas, pero débiles en la práctica. (PPI IV-12)

Es significativo notar cómo en los distintos momentos de indagación del presente análisis, los estudiantes de las asignaturas de Proyecto Pedagógico son reiterativos en el señalamiento del papel de la práctica en su formación como profesionales de la educación y la docencia. Tanto en los elementos valorados como en los mecanismos de mejora, se insiste en el carácter vertebral de la práctica pedagógica y en la necesidad de integrarla como un proceso formativo indispensable para el ejercicio profesional: “Esperamos una mayor práctica a futuro y un mayor aporte al desarrollo didáctico de las clases” (PPI IV-11).

En tal sentido, se propone una visión de prácticas pedagógicas integrales, abordando la totalidad de semestres de la carrera, pero no solo como una práctica *ad extra* sino también como una interacción continua y calificada con la comunidad académica. Esta dinámica propicia una mayor cercanía a la realidad profesional como parte de todo el proceso de formación:

Valoro la intención y la proyección que nos comparte la universidad, ha sido un proceso donde se demuestra la esencia de la pedagogía y la reflexión en torno al sujeto y sus estudiantes; sin embargo, espero que en los próximos semestres haya una vinculación más cercana a la comunidad académica desde una perspectiva menos teórica y más cercana a la realidad del estudiante. (PPI IV-11)

Finalmente, resulta interesante notar que el ensamblaje de las expectativas de mejora se cifra, en último término, en la persona misma del estudiante: “Espero tomar la formación y la confianza necesaria para afrontar mi papel como docente” (PPI IV-13). De esta manera, los resultados deseables de cualquier orientación organizacional, técnica o pedagógica requieren del concurso activo de cada formando: “La formación que he recibido en la universidad es muy buena, aunque esta formación depende en gran medida de mi formación autónoma, es decir, de mi voluntad de aprender, de mi responsabilidad, de mis hábitos de estudio, pues todo eso se verá reflejado en mi práctica docente” (PPI IV-11). Esta sería otra clara expresión del sentido de formación integral docente, cuyos elementos no se entienden de modo exclusivo como entidades, dinamismos u objetos externos a la construcción y desarrollo de la persona; orientar procesos formativos con el profesorado es una acción multidimensional e intersubjetiva situada en las realidades históricas con sentido de pertinencia y situacionalidad.

Conclusiones. Pedagogía de la formación docente, desafíos y posibilidades

A partir de la presente investigación con grupos de estudiantes de las asignaturas Proyectos Pedagógicos Investigativos I y IV, considerando las contribuciones de los antecedentes históricos y la producción teórica especializada, se pueden plantear algunos elementos reflexivos que aporten a la formación pedagógica ofrecida por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC —particularmente a la revisión continua del Proyecto Académico Educativo de Facultad— e incluso a otros posibles escenarios que llevan a cabo planes de formación docente en la actualidad.

En un programa universitario de Licenciatura, la pedagogía constituye carácter ontológico, no accesorio, por cuanto define la razón de ser del profesional de la educación. Para la puesta en marcha de esa representatividad pedagógica en la estructuración de un programa profesional, es necesario atender diversos requerimientos de orden conceptual, normativo y programático, en los cuales se inscribe el desarrollo de la llamada “formación inicial docente”, objeto de este estudio.

En primer término, es preciso ponderar el alcance de los cuerpos normativos como base cierta para el diseño de estrategias y alternativas de formación. El ámbito legal permite trazar un cerco a la formulación de iniciativas y estrategias desde cierta pretensión política del Estado, que no constituye un fin en sí mismo, sino una pauta para el ordenamiento curricular en las instituciones. Los documentos legales básicos que, al momento de preparar este manuscrito se encuentran vigentes, recogen algunas visiones y prospectivas de la formación inicial docente tal como se encuentra en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (sobre el desarrollo de estrategias de formación y evaluación de los docentes), la resolución 18583 de 2017 del MEN (sobre características específicas de Calidad de los Programas de Licenciatura) y el decreto 1330 de 2019 (sobre condiciones de registro calificado de programas académicos de educación superior), entre otros. En el ámbito institucional, este marco se complementa con la resolución 37 de 2015 que establece los criterios de Formación Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC.

Ahora bien, es preciso señalar que la continua derogación de dispositivos legales en un país como Colombia, no puede conducir automáticamente a la anulación de los principios conceptuales que sustentan cada normatividad. La extrema volatilidad del carácter reglamentario promulgado en cada resolución, ley o decreto, reemplazados con la facilidad de una mudanza de vestuario, no significa la pérdida concomitante de la sedimentación conceptual de los cuerpos normativos. Así, por ejemplo, cuando la resolución 18583/2017 establece el “Componente de Pedagogía” como uno de los ejes centrales de “los valores y conocimientos de la formación del educador”, se contribuye más allá de la sujeción estricta a una reglamentación por cuanto dicho componente “hace referencia a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes”.

Esto es importante tenerlo en cuenta para no creer ingenuamente que la formación del profesorado depende con exclusividad de la política normativa de turno y que todos los esfuerzos de las instituciones o

de las personas simplemente se han de orientar al acoplamiento de una u otra norma sin mayores implicaciones para las estructuras, los idearios y los fundamentos de la acción pedagógica. La formación comienza por el esbozo de un *telos* —que no es predeterminado— y de un *ethos* —pauta intencionada de estructuración del carácter—, fundados en la capacidad de educar humanos íntegros propicios a la sociedad; educar personas que aporten a la construcción de un proyecto civilizatorio razonable y digno para la sostenibilidad de las especies en los tiempos que nos apremian.

Desde este horizonte se habla de formación del profesorado en clave meta legal, contextual y representacional. La formación inicial se entiende como la *producción de una cultura profesional de los profesores*: “Aquí no se forman solo profesionales; aquí se produce una profesión”³⁰. No es casual que esta mirada se instale en la misma senda del pensamiento pedagógico que ha dado origen a los institutos de formación profesoral desde el siglo XX en Colombia, según se refirió en los antecedentes históricos de este capítulo. En otras palabras, la construcción de un estatuto epistemológico de la pedagogía se encuentra con la definición categorial del ser maestro.

Por eso, desde los aportes del pedagogo portugués António Nóvoa, uno de los principales exponentes del campo, en diálogo consonante con los sentidos y significados de los estudiantes de Proyecto Pedagógico Investigativo I-IV, se puede colegir que la formación inicial del profesorado admite, por lo menos, tres líneas de desarrollo, complementarias y articuladas entre sí:

En primer lugar, desde lo que hemos llamado enfoque orgánico, se sitúa la perspectiva del maestro-sistema. Una intención de cambio en el profesorado, que atienda las demandas e incertezas de la humanidad, es concomitante con condiciones transformativas reales y eficaces en todas sus dimensiones vinculantes: enfoques curriculares, diseños institucionales escolares, políticas educativas, prácticas de gestión escolar y,

30 António Nóvoa, “O passado e o presente dos professores”, en *Profissão Professor* coordinado por António Nóvoa. Porto: Porto Editora, 1999, 26.

por supuesto, modos de ser estudiante. La pérdida de la visión sistémica conduce a un centralismo (irreal) del profesorado, que desconoce sus escenarios de actuación y los campos que éste, por sí mismo, no puede controlar ni transformar. Aquí es donde se encuentran posturas tan simplistas como las que culpan al cuerpo docente de los resultados negativos en pruebas estandarizadas de evaluación nacionales o extranjeras. Por ende, afirma Nóvoa, “la formación de profesores necesita ser repensada y reestructurada *como un todo*, abarcando las dimensiones de la formación inicial, de la inducción y de la formación permanente”³¹.

Construir el perfil de un/a maestro/a orientador/a, es decir, descifrar quién es el formador/a de formadores implica atender el desarrollo de la persona del maestro y de sus capacidades —como se ha señalado desde la voz de los estudiantes de licenciatura— a partir de un conjunto de principios éticos, habilidades y disposiciones profesionales que no solo corresponden deseablemente al individuo sino al sistema formativo de los futuros docentes y al marco de acción de sus profesores.

De aquí surge la segunda línea comprensiva, a saber, la superación de modelos dicotómicos basados en la oposición teoría-práctica hacia modelos colaborativos entre el profesorado, las instituciones formadoras y los escenarios educativos de prácticas pedagógicas. El ensamblaje de actores y entidades produce una movilización de intereses hacia los fines propuestos de una educación basada en la humanidad profunda y la conciencia histórico-crítica.

El esquema de asociación para la comunidad de aprendizaje en las escuelas de magisterio realza el papel de convenios y alianzas, no simplemente como un requisito estratégico de gestión sino en clave de pensamiento-red en torno al tipo de docente que se pretende formar, su papel en la educación y en la sociedad del tercer milenio, en un contexto histórico, social y político tan particular como el colombiano.

La formación deviene fundamentalmente en trayectorias de práctica: “El montaje de dispositivos organizacionales de articulación entre las

31 *Ibid.*, 26.

universidades y las escuelas, pasa por la definición de nuevas figuras profesionales y por la valorización de los *espacios de la práctica y de la reflexión sobre la práctica* [...] la praxis como el lugar de producción de la conciencia crítica y de la acción cualificada”³². Toda la formación del profesorado implica las estructuras curriculares como trayecto de construcción de las prácticas docentes³³.

Por ello, a partir de un enfoque orgánico de la formación docente caracterizado por el cultivo de la humanidad del profesor, sus valoraciones como sujeto relacional y las implicaciones socio históricas del oficio, la noción de práctica adquiere una significación especial no propiamente por considerarse un intento de validación de contenidos sino, más específicamente, como espacio de construcción continua de conocimiento pedagógico, de comprensión y transformación de la realidad.

En este mismo sentido, los estudiantes que participaron del presente estudio han insistido en el papel progresivo y diferenciado de la práctica para superar la visión de requisito de grado en último semestre. De una y otra forma, se plantean posturas que expresan dicha necesidad y que podrían resumirse en el sentido situacional de la formación: “Desde las diferentes licenciaturas coincidimos que la universidad nos brinda elementos fundamentales teóricos, pero es de vital importancia la práctica con diferentes niveles educativos que nos permiten desarrollar capacidades pedagógicas y didácticas elementales en nuestra profesión de docentes” (PPI IV-11).

La formación práctica del profesorado se entiende como *intencional*, en la medida que hace parte de un programa explícito de nuevos diseños y configuraciones docentes; y *asumida*, pues se integra a las ejecutorias que constituyen las actividades formativas distribuidas a lo largo de cierto proceso de profesionalización: “La práctica pedagógica es el componente curricular de la formación profesional de profesores cuya finalidad explícita es iniciar a los estudiantes en el mundo de la

32 *Ibid.* [cursivas del original].

33 Griselda Leguizamón, “La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado” *REICE* vol. 12, n.º 1, 2013: 38.

práctica docente y desarrollar las competencias prácticas inherentes a un desempeño docente adecuado y responsable”³⁴.

Es apreciable que la orientación dada a la resolución 37/2015 de la UPTC recoge estos mismos postulados. La tipología de las prácticas permite que el estudiante de cualquier licenciatura, desde Proyecto Pedagógico I, conozca en el campo las realidades inherentes a su profesión. Una etapa de práctica diagnóstica (proyectos pedagógicos), una etapa de prácticas de intervención (didácticas) y una etapa de práctica profesional (o de profundización al término de la carrera) aporta continuidad y seguimiento a la producción de una cultura docente propia. No obstante, en la voz de los estudiantes se echa de menos esta vertiente esencial de su aprendizaje, tal como puede ser revisado en las narrativas presentadas anteriormente.

Por último, el tercer aspecto es el plano de la integración activa de los saberes pedagógicos y experienciales en la formación docente para estimular una postura investigativa donde se “contemplan prácticas de *formación-acción* y de *formación-investigación*”³⁵. Es necesario dejar de prevalecer la figura del docente como un funcionario o un receptor/comunicador pasivo de datos e informaciones. Por el contrario, es preciso formar un profesor-investigador, comenzando por el análisis de sus acciones en lo cotidiano y la consolidación de juicios reflexivos basados en la experiencia. La investigación pedagógica actúa como un eje articulador de prácticas de campo, escenarios de investigación y formación disciplinar. Por eso, “la formación del futuro profesor centrada en la reflexión sobre sus prácticas se enmarca en esta nueva forma de pensar la educación, que contempla que cada uno de ellos podrá actuar como agente social de cambio incluido en una experiencia educativa de sentido”³⁶.

34 João Formosinho, coord., *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009,. 98.

35 Nóvoa, *op. cit.*, 27.

36 Leguizamón, *op. cit.*, 38.

La formación del profesor-investigador es el presupuesto de la transversalización de la pedagogía. La transversalidad en educación no debe entenderse simplemente como un conjunto de asignaturas afines extendidas en determinado plan de estudios, sino como un campo de problemas que, dada su densa complejidad, requiere abordajes inter/trans/disciplinares. La pedagogía es transversal no solamente por determinada visión de la malla de asignaturas, sino por cierto tipo de racionalidad que envuelve todos los momentos de la formación, sus actividades académicas, sus estrategias de aprendizaje, los diseños curriculares de las áreas disciplinares y sus acciones en la realidad propia. Una pregunta orientadora para pensar la transversalización de la pedagogía en las licenciaturas sería: Desde el campo de conocimiento y la formación disciplinar específica, cómo integrar, cómo hacer explícito el componente de formación pedagógica; e identificar cuál sería la perspectiva de enseñabilidad escolar o de transferencia educativa que haría parte de los distintos contenidos disciplinares de un programa de Licenciatura.

Al ponderar el antecedente histórico, las participaciones de los estudiantes y las contribuciones de los teóricos, queda la percepción de un desafío afrontado, pero no íntegramente completado; una necesidad manifiesta de implementar reformas más allá de los mandatos reglamentarios, a la escucha de los actores vivos y del palpitar crepitante de la historia, pues “las realidades socio-históricas de los diversos contextos educativos actuales hacen que las prácticas educativas se conviertan en prácticas sociales complejas”³⁷. Así queda manifiesto el carácter multidimensional y sistémico de la formación profesoral en este tercer milenio, declarando insubsistentes los modelos basados en la transmisión hegemónica del saber y las estructuras convencionales del poder como representaciones establecidas del oficio docente.

37 *Ibid.*

Referencias

- Beyer, Landon, "The relevance of philosophy of education", *Curriculum Inquiry* 27, n.º 1 (1997): 81-94.
- Caicedo Nossa, Yenny. "Documento de propuesta de trabajo de proyectos pedagógicos". UPTC, Escuela de Psicopedagogía, 2008.
- Calvache, Edmundo, "Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el 'Frente Nacional': 1958-1974". *Revista historia de la educación latinoamericana* 6 (2004): 105-126.
- Díaz Villa, Mario, *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES, 2000.
- Figuroa, Claudia. "La Escuela Normal Superior y los institutos anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)". Tesis doctorales en Ciencias de la Educación, UPTC, 2012.
- Formosinho, João, coordinador. *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- Iriarte C., Pompilio (Ángel Marcel). "Don Agustín Nieto Caballero, andante de la educación", *Revista Historia de la Universidad Latinoamericana*, n.º 5 (2003): 85-106.
- Leguizamón, Griselda. "La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado". *REICE* 12, n.º 1, 2013, 35-54.
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez, "Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 7, n.º 2 (2011): 69-93.

- Mignolo, Walter. “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui”. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, compilado por Daniel Mato. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002, 1-16.
- Mondragón, Gerardo y Alfredo Ghiso, *Pedagogía social*. Cali: Universidad del Valle, 2010.
- Nóvoa, António. “O passado e o presente dos professores”. En *Profissão Professor*, coordinado por António Nóvoa. Porto: Porto Editora, 1999, 13-34.
- Parra Báez, Lina, “Los orígenes de la Universidad Pedagógica de Colombia Tunja”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 6 (2004): 165-178.
- Pinilla, Pedro A. *Formación de educadores y acreditación previa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 1999.
- Salazar Sotelo, Julia, *Narrar y aprender historia*. Ciudad de México: UNAM-UPN, 2006.
- Sieber, Julius. *Psicología para Escuelas Normales y Maestros. Manual*. Tunja: Facultad Nacional de Educación, 1934.
- Tamayo, Alfonso. “Proyecto Académico Educativo - Facultad de Ciencias de la Educación (PAEFE)”. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000.
- Zemelman, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Ciudad de México: Publicaciones de El Colegio de México, 1987.



Capítulo 5.

La práctica pedagógica en la formación de maestros

Myriam Cecilia Leguizamón González
Ruth Nayibe Cárdenas Soler
Elsa Georgina Aponte Sierra

Introducción

Este documento presenta una perspectiva de la práctica pedagógica investigativa desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), entre 1999 y 2019. En el texto se define ‘práctica pedagógica’ y algunos aspectos relacionados con la formación de maestros, para luego describir las dinámicas institucionales que, tanto a nivel normativo como operativo y pedagógico, tiene este proceso formativo. La metodología se basó en la revisión del archivo pedagógico, la normatividad institucional y los informes de práctica con los cuales se hace seguimiento semestral al quehacer docente de los maestros en formación. Adicionalmente, se

hace referencia a los resultados del instrumento aplicado, una encuesta dirigida a asesores de práctica, para dar respuesta al objetivo general del proyecto: identificar y describir las concepciones y enfoques sobre práctica pedagógica que han estado presentes en la institución educativa. A manera de conclusión, se puede decir que la práctica pedagógica en la UPTC es concebida como un espacio de construcción y reconfiguración del saber y el quehacer docente, de investigación en educación y pedagogía, y de circulación de saberes en las instituciones educativas donde se realiza este ejercicio académico.

El quehacer del maestro se fundamenta en su ejercicio pedagógico diario, en el aula o fuera de ella. Puntualmente, en el encuentro con el otro para producir un aprendizaje, un nuevo conocimiento, una experiencia educativa. Los programas de formación de maestros en Colombia se definen como ‘Licenciaturas’ y las hay en diferentes áreas del saber, aun cuando también están las Escuelas Normales Superiores, que forman Normalistas Superiores. Uno y otro programa acoge la práctica pedagógica como el ejercicio que permite dinamizar los saberes del maestro en formación, para lo cual determinan espacios, tiempos y grados de implicación, entre otros elementos particulares. El proyecto aquí descrito surge del interés por develar las concepciones y enfoques que subyacen en el ejercicio de la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC, en el periodo comprendido entre 1999 y 2019. De esta forma, el lector se encontrará con un apartado teórico donde se incluyen discusiones relacionadas con el rol del maestro en el contexto social y educativo, el estudio de la práctica pedagógica en el contexto colombiano, y la descripción del caso UPTC. Después, se presenta el contexto metodológico que guio la investigación y sus correspondientes resultados, para terminar con las conclusiones y el listado de referencias que soporta el andamiaje escritural.

La configuración de la educación y el rol del maestro

La dimensión analítica de la pedagogía, ya sea como ciencia, como disciplina o saber, está marcada por el momento histórico vivido. Es

preciso, entonces, ver la situación de América Latina, y, en ese marco, la de Colombia, desde la segunda mitad del siglo XX. A este respecto, la modernización resultó ser una estrategia que motivó la esperanza para todos los países latinoamericanos. El hecho de que estas naciones se consideraran subdesarrolladas y a la vez necesitadas de superar ese estado, hizo que encontraran en la educación la posibilidad de apropiarse del mundo moderno. “Se confiaba en que, casi que por *fiat* tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y complejas culturas se convirtieran en clones de los racionales occidentales de los países considerados económicamente avanzados”¹. Sin embargo, la confianza en la tecnología y el manejo de los sistemas económicos, como una forma única de concebir la realidad, deja por fuera costumbres y valores éticos, problemas sin resolver debido a la diferencia entre las culturas. Estas situaciones aumentan la brecha de desigualdad frente a las consideradas naciones desarrolladas.

Para Escobar, el mundo moderno generó la necesidad de fomentar nuevos factores y valores ligados a consideraciones culturales, entre ellos, la educación². Los países del Tercer Mundo que veían la oportunidad de entrar en el proyecto moderno debían contar con el apoyo de instituciones y organizaciones internacionales (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, creados en 1944), junto con las oficinas de planificación nacional creadas para el respaldo del proyecto Alianza para el Progreso, de comienzos de los años sesenta. De esta forma, se instalan los modelos educativos y, por lo tanto, modelos sociales. Las misiones pedagógicas se encargan de dejar su herencia, en cuanto a cómo educar y formar educadores en las Facultades de Educación y Escuelas Normales.

[...] los fundamentos sobre el progreso y desarrollo están materializados en la experimentación y en la profesionalización. Estos han sido espacios propicios para el ingreso del modelo estadounidense de universidad en las décadas de los cincuenta

1 Arturo Escobar, *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma, 1996, 11.

2 *Ibid.*

y sesenta del siglo XX, y que sigue vigente en nuestros tiempos. La matriz del modelo de formación tiene una preocupación centrada en la productividad, la experimentación y la transformación de materias primas, con las cuales se pretende encontrar un cambio sustancial en el proyecto de sociedad y de Estado, basado en el desarrollo económico.³

De esta forma, el destino de la educación se establece desde el ‘norte’, trazado por las políticas públicas, ya sea como motor de desarrollo (entre 1960 y 1970), o considerando las reformas de cobertura y calidad (entre 1980 y 1990), o la autonomía escolar, establecida a partir de la Ley General de Educación, 115 de 1994, y con ella la capacitación de docentes, bajo directrices de los organismos internacionales. Posteriormente, se consolidan en Colombia unas formas de control a través de las normas que direcciona el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dispuestas en técnicas prediseñadas y estrategias que orientan la práctica educativa e inciden en la formación de maestros. En 2010, la UNESCO plantea ciertos lineamientos de calidad asociados al desarrollo de la sensibilidad de los maestros, específicamente centrados en el tema de género y la importancia de contar con la formación de mujeres maestras para garantizar el acceso de niñas y mujeres jóvenes a la escuela y la universidad. Es así como la diversidad comienza a ser tema importante junto a la inclusión educativa, las necesidades educativas y, en general, la atención a la población vulnerable, como temas transversales en la formación de docentes, permitiendo otras posibilidades para el ejercicio profesional del maestro.

La universidad colombiana, en el marco del sistema nacional de educación superior, conoce, destaca y acoge los lineamientos internacionales, y, de igual forma, aplica las normas que regulan el campo educativo. Sin embargo, se queda corta en procesos investigativos responsables de generar un cambio y propuestas innovadoras para el sector educación. Frente a este panorama, las Facultades de Educación

3 Óscar Pulido, *La universidad como proyecto modernizador. Ilusiones y desencantos*. Tunja: UPTC-Facultad de Ciencias de la Educación, 2018, 77.

se encuentran con un desafío frente a la investigación sobre la formación docente, especialmente pensando en un maestro investigador. El informe de la UNESCO, presentado en 2015, deja ver un interés por la mundialización de la educación cuando se refiere a educar en la aldea global. Esta propuesta considera la formación de maestros y el papel que el docente debe desempeñar como ejercitador de las competencias pedagógicas y cualidades de empatía, paciencia y humildad para acompañar el proceso educativo del estudiante. Estos lineamientos internacionales de las competencias, como sinónimos de calidad, van a determinar sistemas de formación y evaluación no solo del profesorado (se atiende a todas las profesiones), sino también de las instituciones educativas, proceso cuya suma de indicadores luego va a definir el lugar que ocupa comparativamente el país en el mundo.

Los avances en la idea de globalización de la educación son favorecidos por la conectividad mundial, no obstante, a su vez se hace evidente el lugar hegemónico de las culturas que marcan patrones sociales y educativos. En el “Documento de posición sobre la educación después de 2015”⁴ se reconoce esta globalización e interconexión, además de las consecuencias para la educación frente al rápido crecimiento económico de algunos países, la transformación de los mercados laborales, los avances tecnológicos y cambios demográficos, el mayor consumo de energía y el aumento en el desempleo de los jóvenes. En este panorama se siguen planteando las competencias como sinónimo de conocimiento en ciencia y tecnología, además de ser determinantes para acceder al mundo laboral. También se fortalece la idea de educación - desarrollo sostenible, económico y social, y maestros con formación en métodos inclusivos y participativos que consideren el tema de género para lograr resultados efectivos de aprendizaje y diálogo intercultural.

En 2013, el Ministerio de Educación de Colombia definió lineamientos para la transformación de la calidad educativa y el desarrollo profesional como política de calidad, perfilando la profesión docente

4 Unesco, “Documento de posición sobre la educación después de 2015”, Unesdoc-Biblioteca digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336_spa

hacia la apuesta por actividades pedagógicas tendientes a la consecución de competencias. La aplicación de los lineamientos sugería una pertinente actuación en los diferentes escenarios sociales, por lo que los docentes deberían corresponder a las exigencias del país y la participación en el proceso de globalización que cobijó el territorio nacional en los últimos veinte años. Estos propósitos de la política gubernamental determinaron cambios en las maneras de hacer en el sector educación, basadas tradicionalmente en patrones a seguir, para luego dar paso al acceso a la información sin límites, que genera multiplicidad de acciones. En este sentido, la proyección de la formación de docentes va ligada a la preocupación por la realidad de aquellos maestros que no están preparados para asumir la proyección del desarrollo sostenible. “En el campo de la educación, una de las más incuestionables paradojas es que mientras se busca una educación de calidad, basada en la idea de las competencias, la situación global de los educadores tiende a desmejorar en detrimento de la misma calidad y de los indicadores de competencia puestos en juego en las políticas nacionales”⁵.

La situación antes descrita pone en juego el papel del docente y la influencia en la preparación de los estudiantes frente a un futuro incierto. Parte de la solución a este dilema consistiría en pasar de una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos al desarrollo de competencias, investigación e innovación. En este marco, la digitalización prevé cambios en las relaciones sociales y, por lo tanto, en el acceso a la información, por tanto, las prácticas educativas se enfrentan a nuevos retos. Es así como el MEN proyecta el concepto de ‘maestro’, entendiéndolo como mediador social y orientador en la construcción de conocimiento especializado, y planeador y generador de contextos de enseñanza y aprendizaje, pensados para la formación en ciencia y tecnología⁶.

Los lineamientos globales y nacionales de los últimos veinte años en materia educativa, se han enfocado en las competencias como estrategia

5 Ministerio de Educación Nacional, *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN, 2013, 17.

6 *Ibid.*

de desarrollo, una idea que nace para sostener una estructura social global y local, que deja de lado la posibilidad de pensar desde la experiencia del maestro, lo que ha sucedido en su formación y vida cotidiana con sus alumnos y la imposibilidad de pensarse a sí mismo. En este escenario se puede generar una impotencia para el cambio educativo, social y cultural que se percibe. Las normas que se imponen, basadas en estudios estadísticos, con datos que indican tendencias globales, se alejan de las vivencias propias, de esta forma, se hace necesario un sustento teórico que facilite la reflexión sobre los acontecimientos propios. Es así como la formación de docentes en las Facultades de Educación debe pensarse más allá de las normas, datos y tendencias globales, concentrándose en las bases pedagógicas que validen lo que a cada maestro le acontece, de modo que, desde la autonomía, se entrará en un diálogo con otras propuestas y no en la sumisión a otras culturas y experiencias.

Para Franco Frabboni y Franca Pinto, “la pedagogía se movió y se mueve aún entre la búsqueda de *autonomía* y la exigencia de *interdisciplinariedad*. En otras palabras, la pedagogía se fue configurando como saber marcado por cruces, vínculos y entramados con otros saberes”⁷. Este postulado presenta la pedagogía como un área común, donde confluyen saberes provenientes de distintos aparatos teóricos y metodológicos, como la biología, sociología, psicología, filosofía, y otros saberes “extra-pedagógicos”, que son reinterpretados por la pedagogía y su vez permiten construir y compartir conocimientos con un propósito claro: establecer la relación entre instrucción, educación y formación. Es aquí donde se encuentra el compromiso de las instituciones educativas, implicando posturas éticas, cognitivas y afectivas, además del espacio que permiten al estudiante para su autoformación.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC tiene la posibilidad de pensar la formación de maestros desde las diferentes disciplinas que orientan la formación de licenciados, donde la teoría pedagógica está en constante discusión, porque es en el momento vivido

7 Franco Frabboni y Franca Pinto Minerva, *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI editores, 2006, 19. [Cursivas en el original].

de la formación como maestros donde se puede contrastar la teoría con la realidad de la escuela, revisando la relación entre conocimiento, maestro y estudiante, desde la vivencia cotidiana. El diálogo con autores de todos los tiempos permite construir un discurso propio que valida la acción en el aula, sin desconocer los constantes cambios que sugiere el encuentro pedagógico en el aula y la estructuración de una postura crítica frente a esa realidad.

Las posiciones críticas, mencionadas por Frabboni y Pinto⁸, reconocen la pedagogía como un campo de luchas de poder, donde se evidencian las contradicciones de las luchas políticas e ideológicas. Lejos de ser un lugar neutro, puede ser un foco de encuentro de los distintos planos disciplinares e ideológicos, donde confluyen y se confrontan ideas, generando movimientos, alianzas, rechazos o posturas teóricas que pueden ir desde pequeños o grandes acuerdos hasta desacuerdos permanentes. En este panorama se forman los docentes en las universidades.

Es así como la formación de docentes se puede desarrollar desde un plano técnico hasta una postura crítica, lo indispensable está en la construcción de la autonomía, la responsabilidad de formarse con una solvente fundamentación teórica que se refleje en la práctica. La pedagogía puede verse tanto en su dimensión teórica, que se interesa por el saber sobre educación, como en la dimensión práctica, en cuanto los procesos formativos y autoformativos que se alcanzan en un espacio y un tiempo, a partir del enfrentamiento a problemas que surgen en un momento histórico y un contexto particular, dinámico, en constante transformación e influenciado por diferentes paradigmas.

La práctica pedagógica en el contexto colombiano

El quehacer profesional del maestro se sustenta en su práctica pedagógica, elemento constitutivo de la estructura curricular para la formación de maestros, tanto en las Escuelas Normales Superiores como en los programas de licenciatura de las Facultades de Educación,

8 *Ibid.*

instituciones que en Colombia se encargan de la formación inicial de maestros, las primeras graduando normalistas superiores y las segundas, licenciados en diferentes áreas disciplinares.

La práctica pedagógica es y ha sido una preocupación por parte de los programas de formación de maestros. En este contexto, es preciso referirse a los trabajos realizados, desde 1970, por el grupo de investigación *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia - GHPPC*, de la Universidad de Antioquia, con posterioridad al desarrollo del conocido movimiento pedagógico, que tuvo su protagonismo en 1970, y mediante el cual se luchó por la reivindicación de la profesión docente, “sobre el estatuto de intelectual subalterno asignado al maestro, así como del uso instrumental a que se ha visto reducida la Pedagogía”⁹. Es así como a partir de la iniciativa de indagación del señalado grupo de investigación, se emprende un análisis crítico del maestro, la escuela y el saber pedagógico, encontrando en la obra de Foucault, *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*, el puente para entablar una relación con importantes pensadores de la pedagogía¹⁰, para revisar y considerar otros planteamientos desde la filosofía de la educación. De esta forma, la obra de Foucault se constituyó en dispositivo conceptual para apoyar el estudio de la pedagogía como práctica y como saber¹¹, entonces, el grupo de investigación GHPPC asumió un concepto metodológico de saber pedagógico para reunir discusiones a propósito de la enseñanza y la educación¹². La práctica pedagógica “es un concepto complejo que requirió mucho procesamiento, inspirado y fundamentado a partir del concepto de práctica discursiva de Michel Foucault, siendo esta su raíz teórica y prueba de su potencialidad analítica, metodológica e histórica”¹³. “La práctica pedagógica como una noción metodológica

9 Oscar Saldarriaga Vélez, “La ‘escuela estallada’: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica”, *Memoria y Sociedad* vol. 20, n.º 41, 2016: 11.

10 Olga L. Zuluaga, “Foucault y la educación: Una lectura desde la práctica pedagógica”, *Praxis Pedagógica* vol. 21, n.º 28, 2021.

11 *Ibid.*, 16.

12 *Ibid.*

13 Óscar de Jesús Saldarriaga Vélez, “Práctica pedagógica: una expresión en singular para ‘un espacio plural en sí mismo’”, *Revista de Educación Fundación Convivencia*, n.º 7, 2015: 29.

conjuga tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se inscriben en la noción de saber pedagógico¹⁴, permitiendo asumir esta práctica como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él, todos ellos asequibles a la descripción histórica. En consecuencia, la indagación histórica de las prácticas pedagógicas en Colombia se sustenta en un trabajo metodológico y conceptual que ha posibilitado el develamiento del maestro como sujeto de saber pedagógico, y la postulación de la enseñanza como objeto de saber y práctica de conocimiento, con lo cual se supera su concepción instrumentalista¹⁵. De esta forma, la práctica pedagógica es:

[...] una noción que designa: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica¹⁶.

[...] un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no solo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda sistemática de la pedagogía.¹⁷

Cuando se hace referencia a la práctica pedagógica surge una inmediata asociación a todo aquello que “se hace en clase”, pero este ejercicio

14 Rafael Ríos B., “La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 49, 2018: 29.

15 *Ibid.*, 36.

16 Olga Zuluaga citada en Ríos B., “La práctica pedagógica como herramienta”, 32.

17 Zuluaga, *op. cit.*, 24.

práctico es mucho más que “lo que el maestro hace en el aula”, porque el maestro actúa no solo en su salón, sino también en la escuela, y la escuela obra, a su vez, en las comunidades y en sus territorios¹⁸. Se trata de una realimentación continua, porque las dinámicas del territorio y la comunidad inciden en la escuela, y las directrices que asuma la escuela afectan el ejercicio del aula.

A partir de las anteriores reflexiones es posible afirmar que “la noción metodológica de práctica pedagógica es un instrumento polémico, un instrumento de combate”¹⁹, es decir, más que encasillar un único concepto, reclama por una mirada holística que involucre elementos propios del interior del aula, develando el saber construido desde la puesta en escena de las diferentes estrategias, maneras, métodos y vivencias que acontecen, de manera consciente e inconsciente, planeada o improvisada, desde las acciones que se ubican en la contingencia del día a día escolar. De esta forma, la práctica pedagógica permite el acercamiento a la historia de un saber que hace visible un sujeto históricamente definido: “el maestro”. Él es quien hace posible la enseñanza. Con la recuperación del sujeto del saber pedagógico, a través de la práctica pedagógica, la pedagogía supera esa concepción del pedagogo como “ayo”, es decir, como vigilante y acompañante de los niños. De esa forma, surge una nueva especificación del maestro a partir de la institución y del discurso acerca del método y del niño. Esta nueva figura de maestro resulta problemática, porque lo margina, socialmente, como portador y productor de saber²⁰.

También, es preciso reconocer cómo se han arraigado las pedagogías de control, de corte instrumental, ancladas a discursos como el de estándares y competencias. Así, se muestra cómo desde el ámbito nacional colombiano se han venido institucionalizado y legitimando mecanismos que llevan a los actores del proceso educativo a dejar de lado la reflexión y el pensamiento crítico. En este sentido se hace necesaria una aproximación a la pedagogía crítica “fundamentalmente

18 Saldarriaga Vélez, “La ‘escuela estallada’”, 14.

19 Saldarriaga Vélez, “Práctica pedagógica”, 29.

20 Ríos, “La práctica pedagógica como herramienta”, 32.

desde el reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país”²¹, recogiendo principalmente los planteamientos de Freire para la configuración de discursos, prácticas y proyectos contextualizados, donde la relación práctica-teoría-práctica construye los escenarios de actuación del sujeto. Así, la pedagogía, desde el punto de vista de Freire, cobra especial importancia, ya que permite reflexionar sobre la práctica y el contexto, una práctica que abarca cuatro categorías: los sujetos, el condicionamiento social del saber, el concepto de ideología y la intencionalidad humanizadora²².

La práctica pedagógica “está dada por su carácter territorial de estar inscritas en un saber, en un tiempo y en un espacio”²³, y se pregunta por la naturaleza, identidad y contextos del proceso educativo. En ella se expresa la concepción de sujetos, de conocimiento y sus formas de socialización. En este sentido, se hace necesaria una dimensión cultural de las prácticas pedagógicas, que permita su comprensión y transformación. Se trata de un ejercicio que va más allá de los espacios de educación formal escolar, porque trasciende a escenarios socioculturales en los que se transforman tanto los sujetos como sus realidades, donde es posible identificar los niveles de actuación que se construyen desde las prácticas: desde lo macro —factores políticos, económicos, socioculturales— y en lo micro —experiencias de vida de los sujetos que participan en ella—. La práctica pedagógica se ve afectada por el contexto, ya que hace singular la educación pública o privada, sus niveles, condiciones, lugar y tiempo donde se desarrolle, y a su vez transforma el contexto²⁴.

Como se había señalado, en el contexto colombiano la formación de maestros corresponde a los programas de licenciatura, en Facultades de Ciencias de la Educación, y a los Programas de Formación Complementaria en las Escuelas Normales Superiores. Es así como

21 Piedad Ortega Valencia, “La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 31, 2009, 27.

22 *Ibid.*, 27.

23 *Ibid.*, 29.

24 *Ibid.*, 30.

ahora se hará referencia a la postura asumida por estas instituciones frente a la práctica pedagógica, en el periodo comprendido entre 1999 y 2019, considerando las actividades realizadas en las comunidades indígenas y rurales, así como la multiplicidad de enunciados y temáticas que surgen del ejercicio de contrastación de la teoría pedagógica en la práctica de aula.

Para iniciar, se considerará el concepto de práctica educativa apropiado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el año 2000:

[...] una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales.²⁵

Del proyecto “Concepciones de práctica pedagógica”, desarrollado por el Grupo de Prácticas Pedagógicas del departamento de Ciencias Sociales de la UPN, llama la atención una de sus conclusiones, en la cual se indica que para los maestros en formación, la práctica pedagógica “se asume como una asignatura más que deben cumplir para graduarse. Subyace una concepción de práctica centrada en el hacer, es decir, en el ejecutar actividades propias del trabajo en el aula, lo que dificulta el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia”²⁶.

En la Universidad de la Sabana, para la investigación “Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad”,

25 Vicerrectoría Académica, “Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN”, Proyecto 3.1.1.4. Práctica, Innovación y Cambio, 2000, 31.

26 Elsa A. Moreno, “Concepciones de práctica pedagógica”, *Folios*, n.º 16, 2002: 29-30.

La práctica pedagógica se concibe como un proceso gradual, que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente. Las experiencias personales e institucionales gradualmente comienzan a dejar una impronta de formación. Estos elementos aportan a generar una forma de ingresar y manifestar el saber pedagógico, que, en últimas, pone en evidencia el ser docente.²⁷

También se asume la práctica como la identidad del maestro, como un aspecto de su esencia. Destaca la experiencia como inicio para la reflexión sobre la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, para “permitir el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto escolar”²⁸.

En el mismo sentido, en la línea de la educación popular, Unda, Guardiola, Constán, Berrío y Martínez hicieron referencia a un acercamiento a la práctica pedagógica en comunidades indígenas de la Guajira colombiana, teniendo como antecedentes la Expedición Pedagógica Nacional, una acción del movimiento pedagógico (1970)²⁹. Se trató de una estrategia de especial relevancia, cuyo propósito era tener un acercamiento a las prácticas de los maestros mediante nuevas formas de interacción y reconocimiento sociocultural del territorio nacional. Un término que surge de este encuentro es el que los señalados autores denominaron como *pedagogía de la afirmación cultural*, referido a la “forma de hacer pedagogía que no aparece en los tratados de pedagogía ni pretende asemejarse a los enfoques o «sistemas» allí reconocidos”³⁰, es decir, la pedagogía se construye desde los territorios, la interacción

27 Luceli Patiño Garzón, y Mauricio Rojas Betancur, “Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad”, *Educación y Educadores* vol. 12, n.º 1, 2009:, 101.

28 *Ibid.*, 102.

29 María del Pilar Unda Bernal et al. “Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros: Escuela Normal Superior indígena de Uribia (La Guajira)”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 28, 2008.

30 *Ibid.*, 114-115.

con la tierra, la cultura y las condiciones socioculturales propias de la población. De esta forma, se buscó definir la práctica pedagógica en la cultura *Wayüu*, que anteriormente era ignorada, y aún peor, borrada en las prácticas realizadas por la Escuela Normal. Se identificaron diferentes momentos en la práctica, considerando la reivindicación cultural y las corrientes epistemológicas críticas, articuladas con la investigación acción participativa. Los investigadores plantearon dos posturas éticas que permiten documentar otra forma de hacer escuela, que se hace evidente a través de su reconocimiento por medio de la práctica: la *multiculturalidad*, que elimina las diferencias, dejando al sujeto ser en su diferencia, pero segregado en su región, y la *interculturalidad*, que entiende la relación entre culturas, reconociendo las condiciones de inequidad y diferencia.

Las prácticas pedagógicas, al estar inmersas en la cultura, desdibujan las fronteras de la escuela, porque en las prácticas de los mismos estudiantes se reconocen factores socioculturales que enriquecen la actividad de aula. Cabe destacar que esta propuesta solo es posible para maestros que “piensan sus prácticas en relación con un profundo compromiso ético y estético con nuestras sociedades y con la cultura”³¹, nuevas formas de ser maestro, de reivindicar su labor a través de la práctica, que frecuentemente chocan con la hegemonía de las políticas públicas.

En 2013, Juan Carlos Echeverry Álvarez, del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica (GHP), en el artículo “Hacer historia de la educación con el influjo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia” retoma la concepción de la práctica pedagógica “no sólo como el quehacer empírico del maestro, sino como el conjunto de relaciones de saber y de poder que inscriben los gestos del enseñar en una determinada organización social de los saberes y de la cultura”³². Por otra parte, para establecer una reflexión sobre cómo se construye la identidad del maestro por medio de un saber pedagógico,

31 *Ibid.*, 120.

32 Juan Carlos Echeverry Álvarez, “Hacer historia de la educación con el influjo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”, *Revista Historia da Educação* vol. 17, n.º 39, 2013: 156.

se requiere retomar los conceptos de Olga Zuluaga, al respecto de práctica pedagógica y saber pedagógico³³, la cual se sustenta en el ejercicio de intervención del maestro, con la particularidad de ser entendida desde la praxis, esto es, “como una acción reflexiva que puede transformar la teoría”³⁴. A su vez, al concepto de práctica pedagógica subyacen dos componentes articuladores que definen la identidad del maestro: “La pedagogía, como saber fundante del maestro, y la investigación, como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico”³⁵.

Debido a que los maestros en formación, en el transcurso de los semestres cursados, deben considerar diversos escenarios y contextos de intervención educativa, la investigación se convierte en el eje que articula la práctica pedagógica, ya que les permite problematizar e incursionar en nuevas experiencias, teniendo como foco una pregunta que orienta todo el proceso. Junto con la investigación, se encuentran propuestas didácticas cuya estructura está diseñada más allá de lo instrumental, por ejemplo, talleres, secuencias didácticas y proyectos didácticos de aula, que configuran formas de construcción y acercamiento al conocimiento por medio de experiencias significativas de aprendizaje. Simultáneamente, desde los primeros semestres de formación, los maestros trabajan en el desarrollo de proyectos para consolidar saberes y experiencias, que les permitan reflexionar sobre su propia práctica, el papel de la escuela y el papel de la investigación de la transformación de prácticas educativas.

En la Universidad de Antioquia la práctica pedagógica estaba reglamentada por el Acuerdo del Consejo de Facultad, n.º 148 del 1 de abril de 2004, en el cual se destacaba el componente investigativo para fortalecer el quehacer docente. En 2014 se quiso hacer un análisis para la modificación de esta norma, ya que para el caso de las prácticas en contextos rurales y suburbanos no había una correspon-

33 Ivoneth Lozano, “La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación”, *Pedagogía y Saberes* n.º 39, 2013: 100.

34 *Ibid.*, 101.

35 *Ibid.*, 102.

dencia entre la normatividad y las realidades, para atender el programa de regionalización, determinando que,

Pese a que existen unas normativas que regulan la práctica pedagógica en Colombia, estas leyes no están en consonancia con las realidades de los contextos rurales y suburbanos, y es difícil afirmar que se realizan procesos de contextualización de los planes de práctica pedagógica que buscan atender las necesidades de los programas de regionalización.

La práctica pedagógica para las regiones se ha ido construyendo históricamente con los aportes de cada uno de los actores involucrados: estudiantes, asesores y cooperadores participan incondicionalmente desde la experiencia de la elaboración día a día de lo que hoy son los marcos referenciales de desarrollo de la práctica, lo que hace necesario la creación e implementación de una normativa institucional que regule las prácticas pedagógicas.³⁶

Entrando en vigencia el decreto 1278 de 2002, en el proyecto de investigación adelantado en la Universidad Pedagógica Nacional, que buscaba indagar por lo relacionado con la investigación e innovación en la formación inicial de maestros, se concluyó que:

En relación con la *noción de práctica pedagógica* lo que se observa es ausencia de claridad epistemológica: al reducir la práctica *pedagógica* a “lo práctico”, se produce un empobrecimiento del saber pedagógico debido al aplicacionismo en que se ubica (aplicar teorías, métodos, estrategias, soluciones).

Adicionalmente, se infiere una relación poco precisa entre esta y la innovación. Se supone, en términos generales, que los cambios generacionales implican una serie de relaciones que obligan a replantear la práctica pedagógica, y se carece de una

36 Yesenia Rojas D. John Ramírez V. y Flor Tobón M., “Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas”, *Educación y Educadores* vol. 16, Non.º 2, 2013: 281.

visión comprensiva de lo que significaría formar al maestro para innovar.³⁷

De esta manera, las discusiones sobre práctica pedagógica permiten orientar el proceso formativo, los campos de aplicación y la evaluación de los docentes en formación. En términos de Noguera y Marín, se trata de un núcleo de experiencia a partir del cual se pueden resolver las inquietudes sobre cómo aprender más y cómo enseñar mejor³⁸. En el mismo contexto, Rosa María Bolívar Osorio, de la Universidad de Antioquia, señala que la práctica pedagógica ha recibido varias denominaciones que atienden a las diferentes tradiciones de la pedagogía, entre ellas, praxis, práctica docente, práctica de enseñanza y práctica pedagógica; también se encuentra como práctica profesional, práctica académica o *practicum*³⁹. Bolívar también señala que no existen estudios que aborden a todos los estamentos involucrados en el proceso de práctica pedagógica, sino que usualmente se indaga por la relación practicantes-maestros formadores o por maestros practicantes-maestros cooperadores. Entonces, el tema problémico se centra en el efecto del ejercicio de la práctica, dejando de lado la pertinencia del discurso y el papel del maestro en formación⁴⁰. En consecuencia, el desafío va más allá de la sistematización de experiencias, haciendo uso de otras técnicas puramente narrativas y que incluyan la participación de los diferentes actores que participan en el proceso.

Por otra parte, el artículo 109 de la Ley General de Educación (115 de 1994), menciona que el propósito de la formación de educadores es:

- a. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;

37 Fabiola Cabra Torres y Dora Lilia Marín Díaz, "Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia", *Revista Colombiana de Educación*, n.º 68, 2015: 167-168. [Cursivas en el original].

38 Carlos Noguera Ramírez y Dora Marín Díaz, "Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica", *Educación y Revista*, n.º 66, 2017.

39 Rosa María Bolívar Osorio, "Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros", *Pedagogía y Saberes*, n.º 51, 2019: 11.

40 *Ibid.*, 13.

- b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d. Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Así, se reconoce el papel que juega la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros, como un espacio que permite la confrontación del proceso formativo con las realidades y situaciones educativas en las que está inmerso el estudiante. Colombia ha avanzado hacia un sistema evaluativo de los docentes en servicio, en el que la práctica pedagógica reclama una correspondencia con el componente teórico, es decir, la práctica pasa de la teoría al escenario donde se propician los aprendizajes teóricos, esto es, un diálogo entre conceptos, teorías educativas y pedagógicas con las prácticas pedagógicas del maestro en formación.

Para cerrar este panorama al respecto de la práctica pedagógica, es preciso mencionar que dentro del archivo documental de la UPTC se encuentra la publicación *Seminario permanente de pedagogía*, que circulaba con cierta regularidad entre el grupo de docentes. Se trató de una obra orientada desde la Vicerrectoría Académica y la Facultad de Ciencias de la Educación, y cuyo n.º 8, correspondiente a septiembre de 2011, estaba dedicado a “La práctica pedagógica investigativa en la Facultad de Educación en la UPTC”⁴¹. Este documento presenta un recorrido histórico de la práctica pedagógica, con una pretensión similar a la de esta publicación, pero su particularidad era que hacía clasificación de la práctica pedagógica desde paradigmas que emergieron sobre el conocimiento, la enseñanza, la didáctica, la evaluación y la investigación. De esta forma, las autoras del documento señalan que durante la práctica pedagógica estuvieron presentes el paradigma

41 Dioné López Aguilar y Nelsy Sanabria Jiménez, “La práctica pedagógica investigativa en la Facultad de Educación en la UPTC”, *Seminario permanente de pedagogía*, n.º 8, 2011.

positivista, centrado en el interés práctico interpretativo; el paradigma práctico y el socio crítico, el cual “se constituye en el eje del currículo y punto de partida del mismo. Busca construir al pensamiento práctico del maestro en formación, el cual no puede enseñarse, pero sí aprenderse a través de la práctica reflexiva. Además, busca que el futuro profesor construya conocimiento más que comprobar teoría”⁴². Al final, presentan una categorización de la práctica pedagógica desde tres posturas: la tecnológica, la práctica y la emancipadora. De igual manera, en el documento se define la práctica pedagógica como “un espacio donde se construyen aprendizajes que enriquecen la formación del estudiante de licenciatura, para construir, deconstruir y reconstruir conocimiento, a partir de la acción pedagógica investigativa en poblaciones escolarizadas y no escolarizadas”⁴³.

Práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC

En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la práctica pedagógica investigativa – PPI ha sido protagonista, ya que la institución nace con una naturaleza pedagógica, es decir, que desde sus orígenes ha asumido la función de formadora de maestros para el sistema educativo del país. En los archivos del *alma mater* se encuentra una serie de documentos relacionados con la normatividad que ha sustentado la práctica pedagógica a lo largo de los años. Es así como se determinó que el documento más antiguo era el acuerdo 012 de 1970, que reglamentaba las prácticas docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación. Desde ese momento se hace evidente la importancia del proceso formativo, por la existencia de una normatividad que regula, organiza y define, de forma prescriptiva, aspectos como los escenarios de práctica, los informes que se debían presentar, la descripción del proceso y el sistema de evaluación.

En la tabla 1 se presenta una síntesis de la revisión documental correspondiente a la reglamentación de práctica pedagógica en la UPTC, en el período 1970-2015.

⁴² *Ibid.*, 20.

⁴³ *Ibid.*, 30.

Tabla 1. Reglamentación de práctica pedagógica en la UPTC, 1970-2015

Norma	Enfoque de la práctica	Observaciones
Acuerdo 012 de 1970	Etapa de entrenamiento y perfeccionamiento, para desarrollar habilidades en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje y concientizar al estudiante sobre la misión del educador.	Define: tiempo de duración; escenarios de práctica con beneficios por el servicio prestado; criterios de evaluación; se deja presupuesto para su desarrollo; cuenta con estructura organizativa, está a cargo de un coordinador.
Acuerdo 014 de 1976		Se crea el <i>Centro de metodología y práctica docente</i> , adscrito al <i>Departamento de psicopedagogía</i> , que buscaba promover la investigación en el campo de la metodología y la enseñanza. Define la función de un coordinador y asesores por programa. Autoriza al Consejo de Facultad para crear la reglamentación de las prácticas.
Resolución n.º 307 de 1979		No se encontró en el archivo.
Resolución rectoral n.º1123 de 1981	Etapa de entrenamiento y perfeccionamiento.	Reglamenta la práctica profesional docente. Se deja presupuesto para las prácticas. Existe la práctica integral a distancia. La práctica se hace a partir de los últimos semestres, en dos momentos: práctica gradual y práctica integral. Define la intensidad horaria.
Resolución n.º 128 de 1991		Se adopta el área profesional docente, donde se establecen de 1 a 6 semestres de cursos de formación pedagógica. Didácticas y práctica pedagógica integral.

Norma	Enfoque de la práctica	Observaciones
Resolución n.º 1276 de 1995	Proceso de reflexión, análisis, conceptualización y sistematización teórico-práctica sobre la realidad educativa y pedagógica, que debe realizar el maestro desde el inicio de la profesión.	Aparece la denominación de profesor practicante. Diseño de modelos de investigación. El principal escenario de prácticas es la Institución Educativa Julius Sieber. Existe el Consejo de asesores, adscrito al Departamento de pedagogía y práctica. Determina el número de estudiantes por grupo y de estudiantes por asesor, con supervisión directa e indirecta.
Resolución n.º 17 de 2003	Se crea la práctica pedagógica investigativa de profundización, desde allí se entiende como el componente operativo experiencial del área de formación pedagógica de toda la Facultad de Ciencias de la Educación.	Se establecen tres momentos de práctica: Práctica pedagógica investigativa básica. Práctica pedagógica investigativa disciplinar. Práctica pedagógica investigativa de profundización. Define tiempo de duración, la constitución de los grupos, el número de estudiantes por asesor. Las prácticas con supervisión directa e indirecta. Existe el Comité de área básica, disciplinar y de profundización, y se asignan funciones.
Resolución n.º 79 de 2004		Deroga modalidades de práctica de supervisión directa, indirecta y demás reglamentación como asuntos relacionados con costos y visitas.
Resolución n.º 07 de 2005	La práctica pedagógica es considerada como un espacio de formación e interacción permanente del estudiante con la realidad educativa; a partir de la acción pedagógica, investigativa, social, cultural y sistemática en la cotidianidad del aula, su contexto y el entorno de la misma, así como espacios académicos no formales que hagan	Incluye escenarios de práctica distintos a los formales. Amplía la dimensión del componente investigativo. Determina el perfil para ser asesor de práctica. Define faltas y sanciones disciplinarias.

Norma	Enfoque de la práctica	Observaciones
Resolución n.º 037 de 2015	implícitos aspectos pedagógicos y didácticos de la profesión docente. Es un espacio para reflexionar y reconocer el objeto de la pedagogía, los métodos y la razón del saber pedagógico.	Se establece el número de estudiantes para conformar los grupos de práctica. Se dan reconocimientos a los maestros en formación por programa, reconocimiento otorgado en la ceremonia de grado. Se amplía el Comité de práctica, con la designación de docente coordinador por cada Facultad que cuente con programas de licenciatura y la presencia de un representante estudiantil de cada Facultad. Se definen lineamientos para prácticas presenciales y a distancia. Se crea el evento de socialización de experiencias de práctica. En el reglamento se consideran aspectos relacionados con la seguridad y salud en el trabajo, acorde con las directrices del Ministerio de Trabajo. Se destaca el hecho de la terminación de asignaturas como requisito para cursar esta práctica. Se incorpora por primera vez la posibilidad de la práctica a nivel internacional. Se continúa con apertura a escenarios de práctica, tanto formales como no formales. Se privilegian como escenarios de práctica las instituciones públicas.

Fuente: Archivo Consejo Académico - UPTC

Como se puede notar en la tabla 1, durante el período de estudio (1970-2015), se han producido cinco resoluciones que reglamentan la práctica pedagógica en la UPTC. Entre los aspectos a resaltar se encuentra la reconfiguración del concepto de *práctica pedagógica*, avanzando de un ejercicio de entrenamiento a una práctica más reflexiva. Se observa particularmente que en los veinte años del estudio se ha hablado de un maestro investigador, que se moviliza no solamente en escenarios de educación formal sino en contextos no formales que posibilitan los propósitos de formación. Se pretende, igualmente, que la

práctica pedagógica sea el espacio para movilizar saberes, y para preguntarse sobre el rol del maestro, un profesional reflexivo que es capaz de cuestionarse e investigar los problemas reales de las comunidades donde desarrolla la práctica.

En consecuencia, la práctica pedagógica busca que los maestros en formación reconozcan que se deben construir saberes pedagógicos fundamentados en la investigación, de manera crítica y reflexiva, en ambientes que posibiliten la intervención y nuevas condiciones para la enseñanza, así como el análisis continuo sobre la propia práctica, a partir de principios de responsabilidad y confianza, que reafirmen su identidad profesional como maestro, con una postura crítica ante una sociedad cambiante.

Las resoluciones analizadas consideran todos los aspectos que requiere la práctica pedagógica, como son los deberes y derechos de los asesores (docentes que acompañan la práctica); también regula los tiempos y tipos de acompañamiento, frente a lo cual, hoy se ha logrado un mayor acompañamiento *in situ* a la labor del maestro en formación. Es decir, las primeras reglamentaciones dan prioridad al control, el seguimiento y la imposición frente al proceso, mientras que las más recientes han avanzado a permitir al maestro en formación más oportunidades de autoconstrucción. En el mismo sentido, se ha observado cómo, con el transcurrir de los años, se hacía más importante el hecho de ampliar los tiempos de los maestros en formación en los escenarios de práctica, así como empezar más temprano (refiriéndose a la malla curricular) los cursos de prácticas generales o disciplinares. En la actualidad, todos los programas de licenciatura de la UPTC dedican su último semestre a una inmersión de tiempo completo en los escenarios donde se desarrolla la denominada Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización - PPIP. Vale la pena aclarar que este manejo de tiempo completo en la práctica pedagógica de último semestre, en los programas de licenciatura en la UPTC, ocurre antes de que las políticas nacionales determinaran el número de créditos académicos y la gradualidad de la práctica para los programas de formación de maestros.

De igual manera, es preciso referirse a las disposiciones del Ministerio de Trabajo, que mediante el decreto 055 de 2015⁴⁴ buscó regular las prácticas profesionales y dar garantías, en este caso, a los maestros en formación para que contaran con un seguro a partir de su afiliación a una aseguradora de riesgos laborales. Además, la directiva ministerial recomienda la firma de convenios para contar con los avales y corresponsabilidad para el desarrollo de estas prácticas. Más recientemente, se expide la resolución 3446 de 2018 (que reglamenta el decreto 055), con directrices sobre los tiempos de permanencia y definición de los roles de quienes hacen parte de las prácticas. Esto quiere decir que de los aspectos normativos que típicamente eran de exclusivo resorte de las instituciones educativas, han ido migrando a normativas nacionales, que, en algunos casos, en lugar de apoyar el proceso, complejizan cada vez más las dinámicas y actuaciones de las Facultades de Educación.

La práctica pedagógica investigativa es la columna vertebral de la formación de maestros en la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC, por lo cual no solo se ha reglamentado la PPIP (último semestre), sino que también las prácticas anteriores. Es así como la resolución 037 de 2015, que es la reglamentación vigente, estructura la práctica pedagógica en tres momentos, identificando sus alcances e intencionalidad, de forma que, a partir del tercer semestre, se inicia un acercamiento a la construcción del saber pedagógico en contexto, con las denominadas Prácticas Pedagógicas Investigativas Interdisciplinarias - PPII. En estas primeras prácticas, reguladas por el Consejo de Facultad, se incluyen observaciones a distintos escenarios educativos y sociales que corresponderían a la práctica pedagógica y educativa, en términos de las actuales directrices para los programas de formación de licenciados en Colombia (resolución ministerial n.º 18583, numeral 3.2)⁴⁵. El segundo momento se denomina Prácticas Pedagógicas Investigativas Disciplinarias - PPID,

44 Ministerio de Salud y Protección Social, Decreto n.º 055/2015 <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/decreto-0055-de-2015.pdf> (19/11/2020).

45 Ministerio de Educación Nacional, Resolución n.º 18583/2017 https://www.usb-cali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf (19/11/2020).

que corresponde a la puesta en escena de la formación disciplinar, en congruencia con la formación pedagógica y didáctica. Esta práctica está regulada por el comité de currículo de cada programa de licenciatura. Por último, el tercer momento, Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización - PPIP, corresponde al último semestre de todos los planes de estudio de las licenciaturas y está regulado por el *Comité de práctica pedagógica investigativa* de la Facultad (tabla 2).

Tabla 2. Organización y reglamentación de la Práctica Pedagógica en la UPTC

Prácticas reglamentadas Resolución 037	Cuándo se desarrolla	Quién la regula	Características
Práctica Pedagógica Investigativa Interdisciplinar – PPII	Los primeros semestres	Consejo de Facultad - Comité académico del área interdisciplinar.	Organizada a partir de aspectos pedagógicos y didácticos.
Práctica Pedagógica Investigativa Disciplinar – PPID	A partir de 5º o 6º semestre	Comité de Currículo de cada programa de licenciatura.	Se presentan de dos maneras: didácticas específicas de las disciplinas o prácticas o laboratorios. Específicos.
Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización – PPIP	Último semestre	Comité de práctica pedagógica investigativa de profundización.	Inmersión de tiempo completo en un escenario de práctica.

Fuente: Resolución 037 de 2015.

En la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC, la resolución 32 de 2005 reglamentó lo concerniente al componente pedagógico desde donde se concibe la Práctica Pedagógica Investigativa - PPI, en una denominada área interdisciplinar del currículo que, en ese entonces, adoptó la universidad. De esta forma, el mencionado componente pedagógico se estructuró en tres dimensiones: teórica, investigativa y práctica, y estuvo articulado a partir de los siguientes cuatro núcleos (figura 1):

- Núcleo de saber pedagógico: está constituido por cuatro asignaturas que pretenden formar a los estudiantes en los saberes básicos de la pedagogía como disciplina moderna, contemporánea, considerando sus relaciones con la institución educativa y con los sujetos involucrados en el proceso educativo.
- Núcleo electivo de relación con otros saberes: se constituye para estructurar la formación del *licenciado(a)*, posibilitando el establecimiento de redes con diversas disciplinas que le han aportado al campo propio de los saberes específicos de cada programa de licenciatura. De este núcleo hacen parte cuatro asignaturas, dos planteadas desde las áreas disciplinares de los programas de la Facultad y dos ofrecidas por los grupos de investigación, a manera de electivas.
- Núcleo de investigación: está constituido por dos seminarios investigativos, cuyo propósito es la construcción del proyecto de trabajo de grado y fortalecer la investigación formativa propia de los programas de licenciatura.
- Núcleo de TIC y ambientes de aprendizaje: busca desarrollar competencias digitales, para incluir mediaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

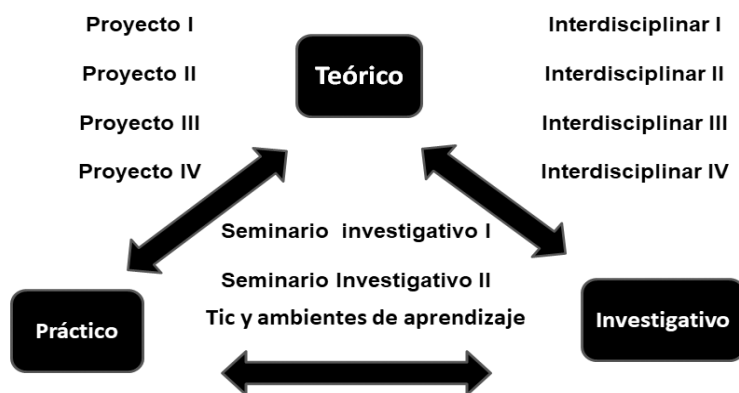


Figura 1. Organización del área interdisciplinar de la Facultad de Ciencias de la Educación

Fuente: Archivos digitales de la Facultad de Ciencias de la Educación.

A su vez, los proyectos pedagógicos investigativos están pensados para tener un desarrollo a partir de cuatro planos de intervención, los cuales se presentan en la figura 2.



Figura 2. Planos de intervención de los PPI

Fuente: Archivos digitales de la Facultad de Ciencias de la Educación.

- Teórico/conceptual. Involucra la apropiación de conceptos relacionados con los problemas contemporáneos de la educación y la pedagogía. En este plano se hace uso de textos que permiten la formulación de preguntas y problemas pertinentes para la escuela colombiana.
- Didáctico/creativo. Busca generar formas diversas de acceso y producción del conocimiento. Fija la mirada en diversos recursos, dinámicas y técnicas que permitan conectar los variados campos teóricos con la práctica del maestro. Facilita la interacción con posibilidades artísticas y culturales, y produce materiales pertinentes para la enseñanza.
- Investigativo. Desarrolla habilidades investigativas para determinar estados del arte, estructuración y manejo de técnicas de

recolección de la información e introducción al análisis e interpretación de la misma.

- Práctico. Promueve el contacto con las realidades educativas a partir de acercamientos, aproximaciones, caracterización, estudios exploratorios y entrevistas con directivos, docentes y estudiantes.

Este panorama permite evidenciar cómo desde el inicio de la formación del maestro en la UPTC se presenta un abordaje articulado y holístico en todos los frentes (disciplinar, pedagógico, investigativo, práctico). Esta distribución del área interdisciplinar surge a partir del acuerdo de voluntades movilizado desde el Consejo de Facultad, construido para orientar y dar lineamientos que permitan ser parte de la impronta UPTCista para la formación de maestros.

De la misma forma, revisando el archivo universitario que revierte importancia en el tema objeto de estudio, se pudo ahondar en el componente investigativo que caracteriza las prácticas pedagógicas de la Facultad, componente que está relacionado tanto con los planos de intervención antes mencionados, como con el módulo disciplinar de los distintos programas de formación de maestros. Es así como se encontró que, desde los grupos de investigación institucionales, se ha venido abordando la práctica pedagógica como objeto de análisis, evaluación e investigación, por lo cual, luego de revisar el Sistema de Gestión de la Investigación de la UPTC, se pudo estimar que durante el período 2006-2019 se registraron 9 proyectos en la Vicerrectoría de Investigación, todos provenientes de la Facultad de Ciencias de la Educación y relacionados con la práctica pedagógica. Estos 9 proyectos provienen específicamente de los programas: Licenciatura en idiomas modernos (2 proyectos), Licenciatura en Educación infantil (2 proyectos), Psicopedagogía (2 proyectos), Licenciatura en Filosofía (1 proyecto), Licenciatura en Informática (1 proyecto) y Licenciatura en Ciencias Sociales (1 proyecto). La tabla 3 expone los mencionados proyectos.

Tabla 3. Proyectos de investigación institucionales relacionados con práctica pedagógica

Título del proyecto de investigación	Escuela	Año
Perspectivas de conocimiento pedagógico del contenido en la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en formación en el área de idiomas	Idiomas	2019
Formación docente y práctica pedagógica investigativa de los maestros de ciencias sociales de las Escuelas Normales Superiores (ENS) Programa de Formación Complementaria (PFC) en convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC 2008 – 2016	Ciencias sociales	2017
Prácticas científicas y pedagógicas en la formación de intelectuales en el campo de la educación, en la Universidad Nacional de Colombia, 1924 – 1939	Filosofía	2017
Aportes, logros y dificultades de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, a partir de las experiencias vividas por los maestros en formación de la UPTC	Informática	2016
Observatorio de pedagogía: prácticas pedagógicas en algunas instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad de Tunja	Psicopedagogía	2016
Sentido atribuido por los estudiantes de noveno semestre a la Práctica Pedagógica Investigativa: acciones comunitarias para la infancia de la Licenciatura en educación preescolar	Ed. Infantil	2014
Influencia de las prácticas educativas en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en psicopedagogía desde el año 2007 hasta 2012 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Psicopedagogía	2012
Aproximación conceptual: práctica pedagógica	Ed. Infantil	2011
Aproximación al estado actual de la dinámica general del desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa y de Profundización (PPIP), en la Licenciatura de idiomas modernos	Idiomas	2006

Fuente: Información del Sistema de Gestión de la Investigación – UPTC.

La anterior información devela la ingente necesidad de investigar la práctica en los programas de formación de maestros, y a revisar el sentido, las perspectivas y aproximaciones conceptuales de los maestros en formación, considerando la mirada externa de los escenarios donde se realiza este proceso formativo. Si bien, en adelante este escrito da cuenta

del último momento de la práctica, no se quiere decir que los momentos anteriores sean menos importantes, solo que la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización - PPIP, es la de mayor despliegue por la intencionalidad, el tiempo, el seguimiento y la exclusividad de la dedicación por parte de los maestros en formación. En este sentido, a continuación, se describirá el abordaje metodológico que permitió compilar los datos y sus correspondientes análisis.

Metodología

El objetivo de la investigación que originó este escrito era identificar las concepciones y enfoques que sobre práctica pedagógica han estado presentes en la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC, en el período comprendido entre 1999 y 2019. Por tanto, se pretendió establecer un recorrido histórico en una investigación descriptiva. Como parte del proceso metodológico, se indagó por la normatividad institucional que orientó el desarrollo de esta actividad académica, para comprender los principios que la regulaban. De igual manera, en el marco nacional se revisaron documentos normativos, académicos y divulgativos, con los cuales se pudiera comprender la interpretación que en Colombia se hacía de la práctica pedagógica.

Como fuentes o participantes de este estudio fueron considerados los documentos analizados (normatividad, proyectos de investigación en el Sistema de Gestión de la Investigación, informes de la Dirección de Tecnologías de Información y Comunicaciones sobre estudiantes matriculados en la PPIP entre 1999 y 2019, informes de los asesores de PPIP en 2019); y las opiniones de 12 docentes-asesores de PPIP en 2019.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se decidió utilizar la entrevista estructurada con base en un protocolo de entrevista para docentes-asesores, organizado en tres categorías orientadoras (experiencia en la formación docente, aspectos curriculares, aspectos normativos) y 10 ítems de indagación. El protocolo fue sometido a revisión por parte de cuatro profesores investigadores, quienes hicieron algunas sugerencias de ajustes a los ítems de indagación, las cuales

fueron consideradas en la versión final del instrumento. Una vez determinado el instrumento se aplicó a los 12 docentes-asesores de PPIP.

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo triangulando los datos y organizando su presentación a partir de tres categorías: contextualización (actores, escenarios), concepción y enfoque de la práctica pedagógica.

Resultados

Contextualización de la práctica pedagógica

Para presentar 20 años de recorrido histórico de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en la Facultad de Ciencias de la Educación – UPTC (1999-2019), los contextualizamos desde dos dimensiones: actores y escenarios.

Actores

La cobertura que la práctica pedagógica ha tenido en la Facultad de Ciencias de la Educación está directamente relacionada con la formación de profesionales licenciados para cada una de las áreas fundamentales y obligatorias del sistema educativo colombiano. A partir de los datos recolectados se observa un incremento gradual de la población que se matricula y cursa la PPIP en los diferentes programas de licenciatura, como se observa en las tablas 4 y 5, donde se puede notar que en 2010 hubo 418 estudiantes cursando la PPIP, mientras que en 2019 la población estudiantil ascendía a 594 maestros en formación.

Tabla 4. Estadísticas de estudiantes que cursaron PPIP desde 1999 hasta 2010

Licenciatura	1999-II	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Idiomas Modernos	7	0	0	0	0	0	18	35	45	36	20	27
Informática Educativa	7	32	30	14	1	19	26	2	2	0	26	14

Licenciatura	1999-II	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Lenguas Extranjeras	0	9	11	9	15	10	7	26	24	15	18	44
Artes Plásticas	0	0	7	11	14	12	18	0	16	8	11	13
Música	0	0	0	11	13	9	12	3	16	10	16	17
Filosofía	0	0	0	0	0	7	4	0	11	15	5	0
Psicoped.	0	0	0	0	0	0	48	0	64	47	78	64
Cs. Ns y Ed. Amb.	0	0	0	0	0	0	29	0	30	32	32	40
Ed. Física, Recreación y Deporte	0	0	0	0	0	0	51	0	108	113	118	106
Ed. Infantil	0	0	0	0	0	0	51	0	79	57	58	71
Matemáticas	0	0	0	0	0	0	21	39	42	29	39	22
Ciencias Sociales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	14	41	48	45	43	57	285	105	437	362	421	418
Población en Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, 1999 – 2010												2276

Fuente: Dirección de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – UPTC.

Tabla 5. Estadísticas de estudiantes que cursaron PPIP desde 2011 hasta 2019

Licenciatura	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Idiomas Modernos	61	82	78	71	37	55	60	23	75
Informática Educativa	7	23	25	22	5	24	29	12	26
Lenguas Extranjeras	44	69	51	43	48	48	48	22	56
Artes Plásticas	4	16	12	14	28	30	21	18	31
Música	1	19	14	6	8	13	24	4	24
Filosofía	0	0	0	6	5	11	9	7	9
Psicopedagogía	46	74	63	54	60	64	62	74	56
Cs. Naturales y Ed. Ambiental	4	0	0	3	16	37	49	40	33
Educación Física, Recreación y Deportes	136	155	117	55	106	108	111	113	134
Educación Infantil	28	65	61	50	49	56	56	45	65
Matemáticas	28	26	32	39	55	34	47	46	36
Ciencias Sociales				11	42	53	49	23	49
	359	529	453	374	459	533	565	427	594

Licenciatura	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Población en Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, 2011 - 2019									4293

Fuente: Dirección de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – UPTC.

En cuanto a los docentes que semestralmente acompañan y asesoran la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, a partir de los reportes emitidos por la Dirección de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se pudo notar que generalmente son los mismos, que no hay rotación. Esta continuidad de los docentes-asesores garantiza coherencia en el proceso de seguimiento, acompañamiento y conexión con las instituciones donde se realizan los ejercicios de práctica pedagógica. Por otra parte, los resultados de la entrevista atendida por los asesores de PPIP (2019) muestran que, salvo en dos casos (Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Educación infantil), la formación básica de estos docentes fue realizada en el mismo programa donde ahora son asesores de práctica (85 % de los docentes-asesores tiene titulación del mismo programa donde son asesores de PPIP); sin embargo, también los dos casos reseñados tienen título profesional de licenciado. En cuanto al nivel de formación alcanzado por los docentes que asesoran la práctica pedagógica, el 75 % cuentan con título de magíster y el 25 % con título de doctor. Para el caso de ‘años de experiencia docente universitaria’, el 78 % de estos docentes cuenta con una experiencia mayor a 10 años; los demás asesores, que corresponden al 12 %, tienen entre 1 y 10 años. De experiencia docente en educación básica y media, el 31 % manifestó contar con más de 10 años de experiencia; mientras que el 38 % manifiestan tener entre 5 y 10 años; el 23 % entre 3 y 5 años; y el 8 % han tenido experiencia de menos de 1 semestre. En el mismo sentido, el 31 % de estos docentes manifiesta contar con más de 10 años de experiencia como asesor de PPI; el 31 %, entre 5 y 10 años; el 23 %, entre 3 y 5 años; el 8 %, entre 1 y 3 años de experiencia como asesor; y el restante 7 %, menos de un semestre (figura 3).

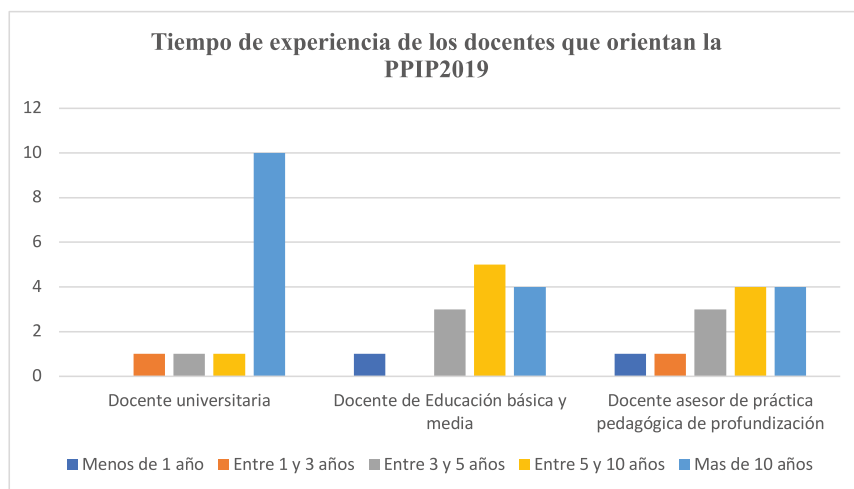


Figura 3. Años de experiencia de docentes que orientan la PPIP (2019)

Fuente: elaboración propia.

Es así como la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC cuenta con un conjunto de docentes altamente cualificado para el acompañamiento y coordinación de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización. En el mismo sentido, los docentes cuentan con una amplia experiencia en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, en concordancia con las actuales exigencias del Ministerio de Educación Nacional en relación con la formación de maestros.

Escenarios

Frente a los escenarios donde se desarrolla la práctica, se puede anotar que la tendencia es que los maestros en formación adelanten este ejercicio académico principalmente en instituciones educativas públicas, de los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Igualmente, se desarrollan prácticas en el interior de la universidad, en distintas dependencias, por ejemplo, en el Jardín Infantil Uptcitos (atiende a los hijos de estudiantes, docentes y trabajadores de la institución) y en la Unidad de Política Social de la Dirección de Bienestar Universitario (Centro de apoyo psicopedagógico; Refugio

para pensar las infancias, Museos de la Universidad, sección Cultura, sección Deporte). También se consideran fundaciones y ONG que cumplan con los criterios requeridos como espacios que permitan la formación de maestros.

Para la asignación del lugar donde se desarrollará la PPIP se privilegian las instituciones formales públicas, considerando la firma de convenios activos. Un alto porcentaje de los estudiantes que cursan esta asignatura prefiere realizar su actividad de práctica en la ciudad de Tunja; sin embargo, se han presentado casos donde se realiza dicha práctica en otros municipios del departamento de Boyacá, y en un porcentaje menor en otras localidades del territorio nacional. También se presentan, cada vez con mayor recurrencia, las actividades de práctica en contextos rurales, pero mayoritariamente se desarrollan en las urbes, por cuenta de sus implicaciones económicas y de los desplazamientos.

Cada programa de licenciatura determina sus propios criterios para seleccionar los escenarios de práctica, privilegiando las instituciones educativas públicas y las solicitudes de maestros en formación. En el transcurso de los 20 años (1999-2019) se puede observar cómo se ha ido ampliando el abanico de posibilidades de lugares de práctica, pero a partir del decreto 055 de 2015, la diversificación de escenario resulta más compleja, en tanto se requiere de la firma de un convenio que sustente el desarrollo de la práctica pedagógica.

Es así como, dentro de los escenarios de práctica aprobados, además de las instituciones educativas formales, se han incluido: corporaciones ambientales, colegios virtuales, programas sociales y culturales de las alcaldías, centros de educación flexible, organizaciones sociales y culturales sin ánimo de lucro, instituciones de educación no formal y organismos gubernamentales. Todos estos escenarios de práctica acogen a los maestros en formación, con la solicitud de la universidad de un acompañamiento permanente por parte de los docentes titulares, quienes se constituyen en un apoyo tanto en el desenvolvimiento disciplinar como pedagógico. No con mucha frecuencia ocurre que el acompañamiento por parte de los docentes de las instituciones educativas se vuelva esporádico, o bien que descarguen toda la responsabilidad

en los maestros en formación, o no les permitan mayor autonomía. Otro asunto que sale a relucir es el perfil profesional del docente titular, ya que en ocasiones la realimentación al desempeño del maestro en formación es mínimo, por el desconocimiento que se tiene del saber específico o de la didáctica apropiada para su correspondiente dinamización en el aula.

El hecho de hacer una evaluación semestral de los escenarios de práctica permite tener un panorama global, de modo que se puedan ofrecer a los siguientes maestros en formación condiciones que favorezcan el desarrollo de su práctica. En el mismo sentido, la firma de convenios ha permitido que las instituciones empiecen a tomar la conciencia sobre la corresponsabilidad en el proceso formativo del maestro practicante; sin embargo, también se evidencia que, a pesar de la existencia de los convenios, algunas instituciones y docentes se reservan el acceso a maestros en formación para que desarrollen la práctica. Cabe señalar que, de manera general, se atiende a las solicitudes de escenarios de práctica en instituciones tanto públicas como privadas, para las diferentes áreas, aun cuando algunas tienen más demanda que otras.

La presencia de docentes-asesores y maestros en formación en los escenarios educativos permite develar completamente la realidad, es así como se muestra la precariedad, en algunos casos, de herramientas mínimas para desarrollar la labor docente y, en consecuencia, se valora mucho más la labor del maestro, quien pese a la adversidad consigue alcanzar los propósitos educativos con sus estudiantes. De igual forma, es un espacio y tiempo que permite afianzar la identidad como maestro y el sentido de pertenencia que marcará, sin lugar a dudas, la experiencia docente del futuro licenciado.

La inclusión de tiempo completo en el escenario de práctica, al realizar la PPIP, se puede catalogar como un acierto, en cuanto que se trata de una experiencia que permite a los maestros en formación evidenciar qué es ser maestro en el espacio-tiempo que les correspondió vivir, así como entender los retos, responsabilidades y el papel transformador que puede llegar a ejercer, al igual que las modificaciones de las cuales puede ser objeto. Es la oportunidad para mostrar su talante, para adquirir una

experiencia madurada con acompañamiento permanente, es la oportunidad para relacionarse con su objeto de estudio desde la docencia, es el momento para llegar a transformar o para dejarse absorber por las prácticas tradicionales que otrora fueran motivo de crítica. El balance general es positivo; más que dejarse arrastrar, los maestros en formación llegan a jalonar y proponer ideas nuevas en las instituciones educativas, con los conocimientos ‘frescos’, con la motivación (y también la timidez) de querer compartir y experimentar con lo que ha aprendido.

Concepción de práctica pedagógica

A partir de los informes de práctica, correspondientes a dos momentos particulares del período de estudio, y considerando los resultados de las entrevistas realizadas con docentes-asesores y maestros en formación, se organizaron los datos recolectados agrupando todos programas de licenciatura correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Educación. Se quiso cotejar el ‘deber ser’, con la realidad que transcurre cada semestre en la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización. Es así como se teje este apartado, entre las opiniones de los asesores y la evidencia de los informes, relacionando la cercanía o diferencia entre los propósitos de la PPIP y los resultados alcanzados.

De esta forma, se puede decir que los programas de licenciatura consideran la PPIP como un espacio de construcción y reconfiguración del saber y el quehacer docente; un lugar del ejercicio académico, formativo docente y de investigación en educación y pedagogía; también como el sitio donde se pone a prueba lo aprendido, las destrezas y habilidades en relación con los cuatro pilares fundamentales de la educación planteados por Jacques Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser⁴⁶. Se trata de una actividad académica considerada como una oportunidad para aportar a la resolución de problemas de los distintos escenarios de práctica (instituciones educativas,

46 Jacques Delors, “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, compendio de J. Delors. París: Ediciones de la UNESCO, 1996, 91-103.

alcaldías, corporaciones), con la puesta en marcha de proyectos de aula que potencian la formación investigativa del maestro en formación, y que se constituyen en una experiencia enriquecedora con la cual se permiten proponer transformaciones a la educación tradicional, al incluir actividades creativas y dinámicas, además de materiales didácticos innovadores. En la práctica pedagógica los maestros en formación se conocen y se reconocen como maestros, y cuando no están convencidos de esta labor, el ejercicio académico de aula logra transformar y ratificar la misión para la que han sido formados. Esta experiencia pedagógica logra resignificar el aula de clase como un escenario donde se privilegia el reconocimiento del otro, el diálogo de saberes, el juego, y las experiencias y vivencias compartidas. Donde se crean y recrean oportunidades de convivencia, junto a la posibilidad de construir conocimientos. Donde se le puede dar sentido a la vida y probablemente se rescaten ilusiones, se construyan sueños, se escuche al que no tiene voz y se vea al invisible; podría decirse, en consecuencia, que en la UPTC “la práctica hace al maestro”.

Estos elementos conceptuales también se visibilizan en los informes que semestralmente presentan los docentes-asesores, con las preocupaciones porque los maestros en formación desarrollen las diversas actividades que el escenario de práctica les propone (docencia, investigación, actividades curriculares complementarias), a partir de las cuales se preguntan por su rol de maestro, en el marco del compromiso y la responsabilidad, factores distintivos de la mayoría de estudiantes de estos programas. El proceso reflexivo se prioriza a partir del diligenciamiento de diarios de campo y se materializa en un ensayo reflexivo, como documento divulgativo, que presentan los maestros en formación al finalizar la práctica.

La consolidación de lo que es y ha sido la práctica en los últimos años, se ha permeado de las dinámicas que los actores le han impregnado. En este sentido, se han notado cambios frente a las formas de seguimiento y evaluación, la acogida e implicación de los profesores titulares de las instituciones donde se realiza la práctica, la claridad en los criterios sobre lo que se espera del proceso y las exigencias en cuanto

a investigación para estudiar y resolver situaciones contextuales particulares. El hecho de contar con docentes-asesores con formación en educación, conocedores de los espacios educativos y de la teoría pedagógica, junto con la existencia de una reglamentación específica, garantiza el acompañamiento y seguimiento pertinentes, así como la formalización de convenios y la corresponsabilidad en los escenarios de práctica.

Enfoque de la práctica pedagógica

Como se anunció anteriormente, la Práctica Pedagógica Investigativa es la columna vertebral del proceso formativo en la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC, y se va desarrollando de manera gradual a partir de momentos y estructuras organizadas por distintas instancias. En ese sentido, en la revisión realizada a los diferentes programas de licenciatura, se encontraron aspectos afines y particularidades propias de cada disciplina. En las prácticas interdisciplinarias (primeros semestres), se busca que los futuros maestros tengan un acercamiento a los escenarios educativos, para conocer y contrastar los aspectos teóricos abordados en los componentes pedagógicos de su plan de estudios, así como realizar lecturas de contexto y fundamentar la formación pedagógica desde la realidad del aula. Posteriormente, se asciende a una fase de relación más directa entre la práctica pedagógica y la disciplina (prácticas disciplinares), donde cada estudiante asume el campo didáctico del área en la que se está formando, considerando elementos teóricos, curriculares y metodológicos específicos para la enseñanza de su saber.

Con base en las apreciaciones de los docentes-asesores es posible afirmar que la estructura curricular de las prácticas interdisciplinarias y disciplinares está bien fundamentada; sin embargo, convendría revisar el manejo que se les ha dado en cada uno de los programas y darle mayor fuerza a la lectura de contexto, al uso de las tecnologías como mecanismo innovador y a la reflexión pedagógica en la relación enseñanza y aprendizaje. Más allá de pensar en una transformación, los docentes-asesores sugieren revisar el momento en que inicia la práctica pedagógica, las acciones particulares considerando un proceso acumulativo, los mecanismos de interacción con los escenarios de práctica,

los tiempos de duración, los mecanismos de seguimiento a estudiantes y al mismo ejercicio de práctica pedagógica. Por otra parte, aunque la formación disciplinar en los programas de licenciatura se destaca como fortaleza, los asesores recomiendan afianzar los procesos de escritura y lectura; adelantar micro prácticas en población con capacidades diversas; considerar aspectos didácticos y creativos, en cuanto es recurrente la preocupación por el ‘manejo de grupo’; evaluar los componentes teórico-prácticos de las didácticas para enseñar los saberes específicos; y hacer uso de herramientas tecnológicas.

En correspondencia con la reglamentación gubernamental para incrementar los momentos de práctica pedagógica en el proceso formativo de maestros (resolución n.º 18583 del MEN), la Facultad de Ciencias de la Educación podría pensar en aumentar el escenario de cobertura para los espacios de práctica pedagógica, pensando en municipios diferentes a Tunja, y también en la ruralidad, además de posibilitar la realización de la PPIP fuera de Colombia, con apoyo del programa de movilidad internacional de estudiantes. A este respecto, es preciso destacar que el programa de Lenguas Extranjeras privilegia la continuidad de prácticas en instituciones rurales, y que el programa de Licenciatura en Educación Física, de Tunja, ha realizado prácticas pedagógicas internacionales. Los docentes-asesores mencionan que existe una equivalencia entre la normatividad vigente en la universidad y la formación ofrecida en los programas de licenciatura, con un fuerte componente disciplinar, una actualizada formación pedagógica e investigativa y unos saberes complementarios que consolidan al ‘educador’.

Si bien hay coherencia entre el componente disciplinar y la Práctica Pedagógica Investigativa, en medio del contraste entre teoría y práctica, se puede asegurar que el perfil del maestro formado en la UPTC se fundamenta en el ejercicio pedagógico en contexto. Se trata de un maestro formado desde la práctica pedagógica, la cual le permite construir el conocimiento pedagógico a partir de las experiencias vividas, y de la interacción con el currículo, el Proyecto Educativo Institucional, y las diversas comunidades y escenarios. No obstante, es menester revisar los rezagos de las prácticas pedagógicas tradicionales que se develan en

los instrumentos revisados. A este respecto, en los informes de los docentes asesores se señala la preocupación de las instituciones educativas por privilegiar la obediencia, la autoridad, la disciplina, el cumplimiento del maestro y la vigilancia, por encima de la formación emocional e intelectual de los individuos. Este fenómeno puede deberse a varios aspectos: las condiciones de los escenarios de práctica, los docentes titulares de las instituciones educativas, los docentes-asesores de la UPTC, los currículos, las dinámicas escolares o la formación pedagógica recibida. No obstante, en cualquiera de los casos, esta situación amerita una reflexión del equipo de asesores de práctica pedagógica, en articulación con los responsables de los escenarios de práctica, para seguir trabajando en la formación de un maestro investigador, que innove en el aula y sea capaz de trascender el currículo.

Por otra parte, los procesos de investigación, tanto en la disciplina como en el eje pedagógico, se trabajan desde la participación en líneas de investigación de los grupos y en los seminarios de investigación, en un ejercicio de investigación formativa que puede estar articulado con el proyecto que se desarrolla en la PPIP. Como casos particulares, se destaca la experiencia de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, donde, a partir de los informes de práctica de los docentes-asesores se evidenció el impacto del enfoque investigativo de la PPIP en el desarrollo de los proyectos de aula, con unos maestros en formación que indagan, describen y justifican la propuesta en correspondencia con las necesidades de las instituciones, consiguiendo la creación y formación de semilleros de investigación. En el caso de los demás programas de licenciatura, los seminarios de investigación y de didácticas específicas realizan considerables aportes para la formación de docentes investigadores, los cuales, según los asesores de práctica, se pueden evidenciar en los proyectos de aula desarrollados en la PPIP, siendo el análisis de datos el aspecto que requiere ser fortalecido.

Los proyectos de aula a que se hace referencia en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización buscan aportar soluciones a problemáticas transversales de la institución y de los educandos, además de privilegiar aspectos de las disciplinas. En algunos

casos se desarrollan de manera grupal, aunque prevalecen los proyectos individuales; también los hay interdisciplinarios y en pocas ocasiones se ha dado continuidad a proyectos iniciados por otros maestros en formación. Se han presentado proyectos de aula que dan continuidad al proyecto planteado en los seminarios de investigación, convirtiéndose en la propuesta de grado para optar al título profesional de licenciado. De igual manera, en algunas ocasiones las instituciones determinan el tema del proyecto de aula o planteándolo como una actividad extracurricular para atender a alguna actividad o evento particular de la institución.

Como parte del ejercicio de práctica está la visibilización y sistematización de experiencias, ejercicio que inicialmente solo se realizaba en la institución educativa de la PPIP y en el programa de licenciatura correspondiente, y, posteriormente, se organizó un encuentro de experiencias significativas en la Facultad, con la participación de una experiencia por programa académico. Actualmente, esta actividad se desarrolla en el marco de la Jornada de Investigación que organiza anualmente la universidad, compartiendo el escenario de diálogo pedagógico con los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores en convenio con la UPTC.

Finalmente, después de revisar y contrastar los distintos datos recabados en esta investigación, se puede decir que el enfoque que tiene la práctica pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación - UPTC está permeado por un componente eminentemente investigativo, que se va materializando en la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización a partir del desarrollo de los proyectos de aula.

Conclusiones

Con base en la información obtenida es posible afirmar que las prácticas pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación – UPTC se identifican por fortalecer el saber disciplinar, pedagógico y didáctico en situaciones de contexto; que apoyan los procesos educativos de instituciones formales, no formales y escenarios no convencionales; que

atienden, con compromiso, responsabilidad, cumplimiento y capacidad de adaptación, a los retos que se presentan en el día a día educativo; y que aportan a nuevos conocimientos, a partir del trabajo colaborativo realizado con los docentes titulares. El desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización – PPIP, como una actividad exclusiva del último semestre académico, donde el maestro en formación asume plenamente el rol docente, se valora como significativa porque consolida la formación del licenciado, le permite comprender el contexto y aplicar los aprendizajes acumulados en su proceso formativo.

La Práctica Pedagógica Investigativa, como actividad académica transversal a la formación de licenciados (maestros) en la UPTC, desde los tres momentos estructurantes (interdisciplinar, disciplinar e investigativa de profundización), permite un permanente contacto con la comunidad educativa, principalmente, al igual que con otros escenarios que posibilitan la práctica pedagógica, aportando con propuestas que responden a las problemáticas institucionales. El proyecto de aula, en ese sentido, se convierte en la oportunidad para adentrarse en el componente investigativo que se promueve en la formación de maestros de la UPTC. Los resultados de dichos proyectos se materializan en propuestas innovadoras y creativas, proponiendo otras maneras de ser y de hacer en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De los actores que se involucran en la práctica pedagógica investigativa de profundización, los docentes-asesores y los titulares son pieza fundamental en el engranaje del proceso formativo de los maestros en formación, donde el diálogo e intercambio de experiencias aporta a la configuración o reconfiguración del rol de maestro, su identidad y esencia. La práctica pedagógica, de alguna manera, resulta siendo una construcción colectiva, donde se conjuga la mirada y concepción que se tiene desde el *alma mater*, con las intenciones y posibilidades externas de los agentes que se movilizan en el proceso educativo y que disponen en la escena del aula para que el maestro en formación reflexione sobre quién es y quién quiere ser.

En cuanto a las exigencias gubernamentales de la práctica pedagógica y lo que ocurre en la Facultad de Ciencias de la Educación, se

observa total coherencia, y más aún, se hace visible la experiencia y trayectoria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, porque años antes de que instaurara la actual política de formación de maestros en el país, para la universidad era imperativo el trabajo *in situ*, ya estaba estructurado el número de horas de práctica, la gradualidad, la intencionalidad de cada momento y la relevancia de la formación de quienes orientan y acompañan el proceso, como maestros asesores.

Para futuros trabajos podría considerarse la opinión de otros actores del proceso de práctica, por ejemplo, los mismos maestros en formación, los maestros titulares de las instituciones educativas y los directivos docentes. De igual manera, a partir de la participación de la Facultad de Ciencias de la Educación – UPTC en la red Estrado y en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE, podría indagarse por la experiencia de la práctica pedagógica (reglamentación, procesos, tiempos, lugares de práctica, evaluación) en otros programas de formación de maestros.

Por otra parte, podría revisarse en el país alguna estrategia para acompañar a los maestros nóveles en su proceso de inserción en el contexto educativo público (y privado, si se quiere). La labor de la práctica pedagógica permite una primera inmersión en el contexto laboral, sin embargo, para atender a los requerimientos de la política pública colombiana en términos de la calidad educativa, es preciso que se realice un proceso de inducción, acompañamiento y seguimiento de la labor que desempeñan los maestros recién graduados, más allá de la evaluación con fines de permanencia en el sistema educativo.

Referencias

- Bolívar Osorio, Rosa María, “Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 51, 2019.
- Cabra Torres, Fabiola y Dora Lilia Marín Díaz, “Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial

de maestros en Colombia”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 68 2015: 149-171.

Delors, Jacques, “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, compilado por Jacques Delors, 91-103. París: Ediciones de la UNESCO, 1996.

Echeverry Álvarez, Juan Carlos, “Hacer historia de la educación con el influjo del grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia” *Revista Historia da Educação*, vol. 17, No 39, (2013), 156

Escobar, Arturo. *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma, 1996.

Frabboni, Franco y Franca Pinto Minerva. *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI editores, 2006.

Lozano, Ivoneth, “La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 39, 2013.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2013.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución n.º 18583/2017 https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf (19/11/2020).

Ministerio de Salud y protección social, Decreto n.º 055/2015 <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/decreto-0055-de-2015.pdf> (19/11/2020).

Moreno, Elsa A., “Concepciones de práctica pedagógica, *Folios*, n.º 16, 2002: 1-35.

- Noguera Ramírez, Carlos Ernesto y Dora Lilia Marín Díaz, “Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica, *Educación en Revista*, n.º 66, 2017:37-56.
- Ortega Valencia, Piedad, “La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 31, 2009: 26-33.
- Patiño-Garzón, Luceli y Mauricio Rojas-Betancur, “Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad”, *Educación y Educadores* 12, n.º 1, 2009.
- Pulido C., Óscar. *La universidad como proyecto modernizador. Ilusiones y desencantos*. Tunja: UPTC-Facultad de Ciencias de la Educación, 2018.
- Ríos, Rafael, “La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 49, 2018.
- Rojas Durango, Yesenia, John Fernando Ramírez Villegas y Flor Ángela Tobón Marulanda, “Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas”, *Educación y Educadores* 16, n.º 2, 2013: 267-282.
- Saldarriaga Vélez, Óscar de Jesús, “La ‘escuela estallada’: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica”, *Memoria y Sociedad* 20, n.º 41, 2016.
- Saldarriaga Vélez, Óscar de Jesús, “Práctica pedagógica: una expresión en singular para ‘un espacio plural en sí mismo’”, *Revista de Educación Fundación Convivencia*, n.º 7, 2015.
- Unda, María del Pilar, Aroldo Guardiola, Soraya Constán, Ofelia Berrio y Margarita Martínez, “Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros: Escuela Normal Superior indígena de Uribia (La Guajira)”, *Pedagogía y Saberes*, n.º 28, 2008: 113-120.

Unesco, “Documento de posición sobre la educación después de 2015”. Unesdoc-Biblioteca digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336_spa

Vicerrectoría Académica, “Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN”, Proyecto 3.1.1.4. Práctica Innovación y Cambio, 2000, 31.

Zuluaga, Olga L. “Foucault y la educación: Una lectura desde la práctica pedagógica”, *Praxis Pedagógica* 21, n.º 28, 2021: 232-251.



Esta edición se imprimió en
el mes de noviembre de 2023,
en Búhos Editores Ltda.