CONSULTORÍA SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURAS EN COLOMBIA

Fecha: Junio de 2019

Referencia: CPS-2018-005

Autores: Adriana Isabel Orjuela Martínez

Audin Aloiso Gamboa Suárez

Edgar Giovanni Rodríguez Cuberos

CONTENIDO

[**PRESENTACIÓN** 3](#_Toc24044380)

[**METODOLOGÍA** 3](#_Toc24044381)

[Objetivo general 3](#_Toc24044382)

[Objetivos específicos 4](#_Toc24044383)

[Técnicas metodológicas aplicadas 4](#_Toc24044384)

[Técnicas del trabajo documental. 4](#_Toc24044385)

[Técnicas de trabajo con protagonistas de los procesos de formación de formadores. 4](#_Toc24044386)

[Técnicas de trabajo para la realización del normograma 5](#_Toc24044387)

[Productos 5](#_Toc24044388)

[**RESULTADOS** 6](#_Toc24044389)

[FRENTE A LA REVISIÓN DOCUMENTAL 6](#_Toc24044390)

[Balance artículos académicos y de investigación en ocho categorías 6](#_Toc24044391)

[Balance artículos de opinión y notas de prensa 10](#_Toc24044392)

[FRENTE A LA PERCEPCIÓN DE EXPERTOS. 12](#_Toc24044393)

[Voces de actores educativos 12](#_Toc24044394)

[FRENTE A LAS NORMAS 15](#_Toc24044395)

[Transformaciones en la normatividad en los últimos 15 años que afectan la formación de licenciados y los programas de educación. 15](#_Toc24044396)

[Principales hallazgos. 24](#_Toc24044397)

[Proyección deseada, elementos para construir el camino. 27](#_Toc24044398)

[**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 30](#_Toc24044399)

# **PRESENTACIÓN**

A continuación, se presenta un resumen del documento de consultoría sobre el estado actual de los programas de licenciaturas en Colombia, contratado entre el 9 de enero y el 8 de abril de 2109. El resumen se elabora por solicitud de la Junta Nacional de Ascofade para resaltar los aspectos relevantes del estudio dada la extensión del mismo. De todas maneras, podrá ser consultado a solicitud de los interesados, en caso de que se quiera conocer el detalle del mismo. La presente síntesis no considera el impacto del nuevo decreto sobre calidad de la educación superior (Decreto 1330 del 25 de julio de 2019), dado que el mismo fue promulgado con fecha posterior a este estudio.

El resumen se centró en los propósitos del estudio, la metodología aplicada para el análisis y comprensión de los objetivos formulados, y los resultados obtenidos. Es de resaltar que el documento completo, plantea su perspectiva investigativa y en casi todas las conclusiones hace referencia a las fuentes y a las estrategias metodológicas utilizadas que no están contenidas en el resumen. Lo anterior en aras de lograr una lectura secuencial y rítmica de las situaciones y análisis que concluyen o sugieren los autores para sustentar sus afirmaciones y facilitar la lectura. También se excluyó la bibliografía.

La consultoría desarrolló tres procesos (llamados momentos) para la construcción del documento:

1. Primer momento, diferentes experiencias laborales e investigativas sobre el sentido y la prospectiva de la formación de docentes y el papel de los programas orientados a dicho fin.
2. En un segundo momento, categorías emergentes que se van deslindando de una taxonomía inicial de factores identificados en el proceso como posibles dimensiones clave.
3. En tercer lugar, recomendaciones o aspectos a tener en cuenta en los distintos niveles descritos (Regional, local, nacional) que pueden ser utilizados como resortes de nuevas indagaciones, identificación de nuevas problemáticas asociadas o incluso de valores agregados, capitales simbólicos o capacidades instaladas que en el campo de la discusión se puedan visibilizar, potenciar y enriquecer.

Al final, se proponen hallazgos, tensiones y proyecciones que facilitarán los núcleos de trabajo futuros con posturas unificadas que orienten la acción política de la Asociación y sus alcances a nivel de política pública.

# **METODOLOGÍA**

El equipo consultor determinó los objetivos, general y específicos, técnicas metodológicas aplicadas y productos esperados que se describen a continuación:

## Objetivo general

Elaborar un diagnóstico con lineamientos y orientaciones, respecto de las propuestas y argumentos que ASCOFADE puede sugerir a las Instituciones de Educación Superior, Facultades de Educación y Unidades de Formación de Formadores, por un lado; y a los responsables de política pública por el otro, en relación con las apuestas para el desarrollo, posicionamiento y mejoramiento de los procesos de formación de licenciados en el país.

## Objetivos específicos

1. Identificar cambios y transformaciones en la normatividad de los últimos 15 años, relacionada con la formación de maestros y la regulación de los programas de Licenciatura en el país.
2. Elaborar un documento tipo estado del arte de la investigación sobre la formación de docentes de los últimos tres años (2016-2018) en Colombia.
3. Elaborar un balance de la percepción de la formación de docentes en Colombia, en los últimos tres años, mediante la revisión de notas de prensa y artículos de opinión
4. Elaborar un balance de la percepción de algunos de los directivos y responsables de la formación de docentes en Colombia.

## Técnicas metodológicas aplicadas

## Técnicas del trabajo documental.

Identificación de una muestra representativa de documentos (artículos, textos, notas de prensa, investigaciones) de los últimos tres años que refieran información sobre la situación de las licenciaturas en el país.

Selección de 21 artículos sobre los cuales se elaboraron fichas bibliográficas como insumo para una base de datos al final de la consultoría. Se utilizaron siete categorías de clasificación: Financiación; criterios de certificación y evaluación, definición del papel social del maestro; educación inicial y educación para la diversidad; Legislación; Instituciones: entes internacionales.

En cuanto a las notas de prensa, se eligieron los siguientes criterios: Haber sido escritas entre 2015 y 2018; Con énfasis en legislación sobre licenciaturas o formación docente; Con énfasis en problemas de la educación en Colombia relacionados con formación docente. El trabajo priorizó la búsqueda virtual de trabajos académicos y notas de prensa. En el tema específico de educación se buscaron portales de índole nacional institucionales y no institucionales.

## Técnicas de trabajo con protagonistas de los procesos de formación de formadores.

Respecto a las percepciones de actores educativos clave sobre las licenciaturas en Colombia, fue necesario establecer una interacción dialógica con los participantes del diagnóstico para lograr obtener los datos que se relacionan con la formación de formadores en Colombia. Esta técnica fue clave para generar debates acerca de la objetividad y de la subjetividad, destacando su significado para el desarrollo teórico y la interpretación de los resultados. A través de entrevistas semiestructuradas fue posible conocer y profundizar la forma como los sujetos perciben realidades específicas frente a los programas de licenciatura en Colombia. Se realizaron entrevistas a 14 profesionales de la educación. Del mismo modo, como complemento metodológico para este objetivo, se realizaron encuestas de percepción a 178 participantes de 10 departamentos en el territorio colombiano.

## Técnicas de trabajo para la realización del normograma

Se optó por una técnica de compilación documental que favoreciera un análisis crítico situado, es decir cercano con el tipo hermenéutico para propiciar la emergencia de categorías comunes y la identificación de recomendaciones derivadas del análisis de la evolución de dicho *corpus* de normatividad en relación con cambios y transformaciones (interpretar y argumentar).

Con la técnica de compilación, se elaboró una sistematización crítica de la normatividad (Normograma y texto interpretativo) que da cuenta de las transformaciones en los últimos 15 años en lo que concierne a facultades de educación o unidades de formación de formadores en el país y particularmente sobre las licenciaturas y sus implicaciones.

El normograma que se presenta como resultado no se agota en la tabla de compilación de las normas, sino sobre todo en el resultado de su análisis, del cual se pueden derivar algunas de las funcionalidades del instrumento antes descritas de acuerdo con necesidades específicas.

## Productos

1. Construcción de un normograma de los últimos 15 años que atañen a la formación de licenciados ofrecidas por facultades de educación o unidades de formación de formadores en el país.
2. Muestra representativa de documentos (artículos, textos, notas de prensa, investigaciones) de los últimos tres años que refieran información sobre la situación de las licenciaturas en el país.
3. La percepción de la situación actual de las licenciaturas y sus posibilidades de proyección en torno al mejoramiento de la calidad de la formación de licenciados.

# **RESULTADOS[[1]](#footnote-1)**

## FRENTE A LA REVISIÓN DOCUMENTAL

### Balance artículos académicos y de investigación en ocho categorías

Entes internacionales y financiación.

Es clave comprender que el interés del Estado por reformar el sector educativo no fue propiciado por el intenso movimiento ciudadano o de las comunidades educativas. Desde mucho tiempo atrás se exigían reformas para culminar, por fin, los proyectos modernizadores inacabados por los diferentes gobiernos, para llegar con el sistema educativo a las regiones más olvidadas, para invertir en educación como estrategia para enfrentar la guerra y el conflicto social. Sin embargo, fue solamente a raíz de la presión de la globalización que, el Estado, se hizo eco de las necesidades de reformar el sistema educativo. Este énfasis busca indicar que las reformas de la década de los noventa tenían un horizonte claro en términos de finalidad política y económica.

Esto implica que el modelo para financiar la educación, basado en el criterio de costos por prestación efectiva del servicio, debe ser reevaluado. El hecho de que se amplíe la cobertura educativa no implica una mejoría en la calidad de la educación prestada. Se hace necesario ampliar el gasto público en educación y direccionarlo a otros aspectos como el acondicionamiento de la infraestructura, la adquisición de materiales y equipos para la prestación del servicio y la capacitación docente, este ultimo de vital importancia. Aunque se invierta en el sector educativo, la inversión es insuficiente, al punto que una estrategia del gobierno es el crédito, elemento central de la política neoliberal.

Al configurar la formación docente como un servicio por el que se debe pagar, con el objetivo de obtener ganancias, los futuros docentes se convierten en clientes, la formación docente en mercancía y la calidad en algo externo a la relación social: una característica del objeto por la que se paga. Al final del proceso solo hay una ganancia cierta, medible y siempre en aumento: la del sector financiero.

Se requieren más recursos, indudablemente, pero lo más urgente no son recursos económicos sino políticas públicas articuladas entre sí, con objetivos claros y nociones de desarrollo propias que faciliten la articulación de los esfuerzos del Estado y la sociedad civil, para una educación adecuada a nuestras realidades.

Formas y criterios de certificación y evaluación.

Sobre las formas y criterios de certificación y evaluación, es clara la reflexión sobre los procesos subjetivos de los protagonistas del proceso educativo en todos los niveles, lo que no necesariamente surge de las pruebas estandarizadas.

Luego de la promulgación de cada nuevo decreto sobre los procesos de certificación, hay producción documental académica para incitar a las comunidades educativas a reflexionar sobre los mismos, lo que permite, a pesar de las premuras del tiempo, encontrar elementos que deben mantenerse.

En términos generales, no hay una oposición a los procesos de certificación y acreditación: el llamado es hacer de esos procesos parte de la formación y no solamente un requisito a cumplir. De allí que los apuros entre los tiempos de promulgación de la normas y acatamiento de las mismas tiene que pensarse desde los procesos vivos y no desde procesos administrativos.

Uno de los temas clave en cuanto a los criterios de certificación tiene que ver con la noción de calidad. Así mismo, pensar la gestión educativa de forma compleja teniendo en cuenta el proceso histórico nos permite comprender que las nuevas tecnologías deben ser apropiadas y no solo consumidas por el sistema escolar. Es indispensable mantener el vínculo entre los procesos de certificación y acreditación y la investigación profunda sobre la educación. Y en ese camino los procesos de certificación y acreditación también deben indagar y cuestionar a la sociedad en su conjunto, porque se trata de evaluar un proceso social fundamental. Por su parte, desde el gobierno parece más importante la cuestión de la cantidad de acreditaciones que del impacto que tengan las mismas.

En cuanto a las Escuelas Normales Superiores, es necesario afirmar que son una alternativa importante para la formación de maestros. Se debe entonces indagar mucho más sobre el papel cumplido por las ENS y no perder de vista que el énfasis en la pedagogía de la formación media y vocacional es una posibilidad para fortalecer todo el proceso de profesionalización con calidad para los docentes. Los procesos de acreditación y certificación de las normales son un espacio importante para comenzar a fortalecer la cultura de la evaluación de macroprocesos sociales diseñados como política pública.

Definición del papel social del maestro.

Se ha tratado de una tarea ardua, surgida desde los docentes mismos, porque mientras en los procesos de modernización de mediados del siglo XX el maestro fue pieza fundamental, con el cambio de paradigmas de finales de siglo y comienzos del siglo XXI se ha fragmentado y reducido a un papel puramente técnico de la educación. Se hace evidente que la carrera docente, otrora clave como opción de movilidad social, se va perdiendo a medida que se amplía la brecha generada por la inequidad. También sobresale la manera en que cada vez más la praxis ocupa el lugar central en algunas instituciones formadoras de docentes.

Se reconoce la necesidad de comprender la carrera docente en todos sus aspectos como una profesión con altos niveles de exigencia tanto en el conocimiento como en la práctica. En ese sentido, pensar la formación docente implica asumir que el docente sea el protagonista en los procesos de gestión educativa. Así que, independientemente de la normatividad, lo cierto es que los docentes enfrentan retos diarios difíciles que se agencian en propuestas de formación estandarizadas y homogeneizantes,

De allí que el estudio de subjetividades en cuanto a los procesos de formación docente sea clave para acercarse a la complejidad de la labor docente, especialmente en el campo de la formación inicial, donde el impacto en su subjetividad es más intenso por el tipo de población con la que trabaja. El llamado es, entonces, a pensar las subjetividades acompañado de la necesidad de una educación humana más pertinente al tipo de maestro que requiere la sociedad.

Otro tema que toca el papel social de los maestros es la relación entre docencia e investigación, que se ha impuesto en las últimas normativas. Este debate cobra sentido en el marco de lo que comprendemos como profesionalización del docente.

Instituciones.

Un tema recurrente en los documentos revisados de los últimos tres años es la sensación de que las Instituciones Formadoras de Formadores, aun las de alta acreditación, están en riesgo y no ven claro su futuro: ¿la modernización? ¿Qué es y qué implica? “Las instituciones deberán realizar procesos de modernización de su estructura y funcionamiento. Para que generen un compromiso real con la calidad, deberán aplicar técnicas modernas de gestión, planeación, evaluación y análisis de resultados; desarrollar estrategias de mejoramiento continuo y productividad; articular la planeación con la inversión para una eficiencia en la ejecución del presupuesto y simplificar los trámites (Martín, 2018). Los datos sobre instituciones muestran un panorama de crecimiento, pero fortaleciendo más lo técnico que lo profesional.”

Se muestra como una necesidad la articulación de los diferentes niveles de formación del docente y un punto en el que muchos autores coinciden es la urgencia de que las instituciones formadoras de docentes aseguren procesos autónomos de aprendizaje porque el proceso educativo sucede más allá del espacio institucional. Apostarle fundamentalmente a procesos colectivos y de allí a la necesidad de construir comunidades de aprendizaje.

Legislación.

En los documentos académicos de los últimos tres años, el tema recurrente es el impacto de la normatividad sobre certificación y acreditación. Existen varios balances sobre esa cuestión desde la primera década del siglo XXI.

Es recurrente la anotación sobre las confusiones que ha causado el cambio de la normatividad en la última década. También es tema de análisis la composición de las salas de evaluación. En este sentido se han generado cambios constantes y no es claro el criterio de conformación de esas salas, determinantes para los procesos de certificación y acreditación.

Otra cuestión por mencionar es la existencia de estatutos docentes diferenciados, que han generado tensiones dentro del gremio (Decreto 2277 de 1979 y los del decreto 1278 de 2002). La cuestión del estatuto docente ha sido un escenario de tensión entre las agremiaciones docentes y los gobiernos, situación que poco se relaciona dentro de los procesos de formación docente, pero se tiene en cuenta para el análisis de la condición de los docentes y su papel social.

Aparecen inquietudes frente a la educación infantil y educación para la diversidad, enmarcadas en normas y leyes construidas desde el nivel central y con criterios estandarizados que poco o nada recogen las realidades de la educación por fuera de los márgenes conceptuales, poblacionales y territoriales.

Lo que se requiere en términos de legislación para los procesos formativos es incorporar los debates sobre inclusión, diversidad y derechos como parte del saber pedagógico - La Declaración de Salamanca ratificó el concepto de NEE haciendo hincapié en que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en diferentes momentos de su escolarización, lo cual es un proceso normal que no debe interpretarse como algo malo en el educando ni propio de unos pocos alumnos “especiales”; así se proclamó que todos los estudiantes debían tener acceso a las escuelas ordinarias (a no ser que existieran razones de peso para lo contrario), las cuales, a través de una pedagogía del niño deben satisfacer sus necesidades, y acorde con ello, se instó a los gobiernos a adoptar con carácter de ley o como política, el principio de educación integrada (Beltrán, 2015, p.66).

Faltan estudios sobre las cuestiones centrales de la labor docente, que deben estar presentes en las políticas públicas. Los documentos también hacen un llamado a fortalecer la participación ciudadana en la construcción de política pública en educación. Cuestionan que la participación ofrecida hasta ahora se da desde los parámetros que impone el Estado, sin permitir que desde las comunidades educativas, académicas y sociopolíticas se generen formas propias de participación que sean escuchadas y acatadas por el Estado.

La participación ciudadana no es una opción, es parte constitutiva de la legislación colombiana, por eso el énfasis en discutir sobre las formas y estrategias que deben desarrollarse para hacer que la participación sea la más apropiada.

Financiación.

En cuanto a la financiación, es llamativo encontrar que los documentos oficiales relacionan con este tema el de la formación docente, mientras los textos de análisis refieren la necesidad de enfocar mejor las políticas de financiación de las unidades formadoras de docentes. No se trata solo de aumentar recursos, se trata de transformar la óptica con la que se piensan los recursos para la formación docente.

También se muestra una gran preocupación por la inequidad que se genera por políticas financieras de corte asistencial que, en vez de acortar la brecha entre formaciones de baja y alta calidad, lo que hace es agudizarla. Por su parte, el gobierno hace énfasis en la cantidad de inversión desde programas, sin relacionar esa inversión en la evaluación de la calidad de esos programas.

El gobierno plantea apropiarse de las dinámicas de crédito para garantizar la formación docente y la presencia de los aportes internacionales en el marco de la cooperación. En ese sentido, hay un llamado para evaluar las políticas de financiación con el fin de articular mejor las necesidades reales de los procesos formativos con los recursos públicos y privados. No obstante, es más urgente el requerimiento a buscar sentidos profundos que guíen las políticas educativas, en vez de continuar el camino de reformas paliativas que no aportan a la resolución de problemas estructurales:

Educación inicial y educación para la diversidad

Es evidente la importancia del desarrollo de iniciativas de educación inicial y educación para la diversidad. En ambos campos se conjugan muchas de las problemáticas más relevantes del sector educativo y desde esos lugares es desde donde surgen también propuestas creativas y novedosas para enfrentar los complejos procesos de transformación de la formación docente. En este balance de la llamada “Educación para la diversidad” agrupamos todos los programas y proyectos de formación docente que alteran en alguna medida los campos de saber tradicionales: ciencia, humanidades, idiomas. Los cambios tecnológicos, el reconocimiento de Colombia como una nación multicultural, el impacto de los medios audiovisuales, entre otras muchas cuestiones, han llevado a pensar los procesos de formación docente desde infinidad de lugares y situaciones. Aquí se hace relevante la tensión entre el saber pedagógico como fundamento de la profesión docente en relación con los saberes disciplinares que impactan y transforman la pedagogía.

En cuanto a educación inicial, se evidencia que aún no hay claridad sobre la relevancia de esta formación en la construcción de las bases de cualquier educación o profesión. Los cambios conceptuales dentro de la normatividad no han impactado los imaginarios sociales sobre la formación de los docentes que se encargan de la infancia. Como cambio cultural, el impacto de la educación infantil puede ser una vía adecuada para pensar nuestra identidad, pertenencia y situación. La rigurosidad en la implantación de programas de calidad en la formación de los formadores de primera infancia es una de las alternativas, entre otras, que podría garantizar una mayor dignidad de este sector docente.

En el marco del momento histórico que vivimos, es necesario adentrase en la concepción respecto a la educación en medio del conflicto social y el posacuerdo y la construcción de paz. En otras palabras, a la formación docente también le cabe la exigencia de reflexionar sobre el momento actual y tomar acciones frente a lo que se puede avecinar.

Con lo anterior, la necesidad de asumir el enfoque diferencial no da espera. Sin embargo, aún estamos lejos de esa posibilidad porque lo diferencial implica marcos normativos flexibles y confianza en las instituciones formadoras de docentes. En ambos casos la educación para la diversidad sigue siendo un discurso más que una realidad. Dentro de este campo de debate, la educación inclusiva tiene mucho que aportar, porque su línea central es comprender la diferencia, la alteridad en sus aspectos más difíciles.

Aun así, el avance logrado con las políticas de integración se pierde en la medida en que no se impacta todo el proceso formativo. Integrar es mucho más que recibir en el mismo lugar a todos los sujetos. La integración en el campo educativo, desde las perspectivas de la Educación Diferencial y la teoría de Necesidades Especiales de Aprendizaje, implica un cambio de paradigma de lo escolar y lo escolarizable. Así que nuevamente surge la necesidad de consolidar procesos formativos de docentes que respondan a las cuestiones centrales que afectan a nuestro país.

### Balance artículos de opinión y notas de prensa

Esta revisión es resultado de una selección de 20 notas de prensa y artículos de opinión escrita en medio digital, producidas entre el año 2015 y el año 2018. El balance está organizado desde siete categorías encontradas en los escritos.

Sistema educativo.

La categoría más recurrente relaciona tensiones sobre los objetivos, fines y protagonistas de la educación en Colombia. Hay una crítica sobre la intervención de lógicas comerciales en la política educativa. Lo que lleva a convertir a los protagonistas de la educación en clientes y comerciantes que interactúan dentro de la lógica de necesidades creadas por el mercado.

De otro lado están quienes consideran que la educación colombiana va por buen camino, de acuerdo a los parámetros internacionales, en términos de desarrollo económico. Las voces críticas insisten en el mal trato que la sociedad y el Estado da a los docentes y con ellos a todo el sistema educativo colombiano. Situación no exclusiva de nuestro país, lo que agravaría el problema.

Se hace el énfasis en la relación directa entre el maltrato a los docentes al culparlos de los fracasos del sistema educativo y los problemas del sistema educativo y plantean el supuesto avance en educación como una situación alejada de la realidad. Se presenta un llamado a una rendición de cuentas por parte del sistema educativo a la sociedad en su conjunto, en vista de los problemas de dicho sistema y las respuestas del gobierno presentan los caminos que deben emprenderse para mejorar las condiciones de los maestros.

Legislación.

En el balance de las notas de prensa, el tema de legislación aparece como el principal campo en disputa entre el gobierno y las instituciones formadoras de docentes. Las instituciones de formación superior muestran que la problemática en cuanto a financiación comienza con la misma Ley 30. Es recurrente la sensación de ocultamiento del gobierno ante la sociedad colombiana en cuanto a los logros en el tema de educación. Ocultamiento para asegurar que los cambios en la normatividad y las nuevas decisiones desde el nivel central son las que se requieren.

Financiación.

Otro campo en pugna es si los recursos que asigna el Estado para la educación son o no son suficientes. Situación compartida por todas las instituciones públicas de educación superior. Lo recurrente en las notas de prensa la respuesta es que no son suficientes los recursos y no son suficientes los paliativos en términos de crédito. Se realiza un llamado urgente a una mayor financiación del sector educativo, situación que afecta de forma especial a las instituciones públicas de formación de docentes, reduciendo la prestación del servicio para que sea ocupado por instituciones de carácter privado.

Formación docente.

Una de las categorías surgidas de las notas de prensa fue la relacionada con la formación docente como un proceso de capacitación continua. Cuestión llamativa porque parece indicar que la educación formal en las diferentes instituciones de formación es tan insuficiente que se requieren espacios no formales y más locales para responder a las necesidades de la labor docente. La idea de “remediar” los vacíos en la formación de los docentes como única estrategia para mejorar los indicadores que miden las evaluaciones estandarizadas, se convierte en una suerte de solución insuficiente frente al real alcance de la formación docente en perspectiva sistémica e integral.

Acreditación.

Certificación y acreditación son tema de constante revisión y crítica, especialmente cuando de ello depende la existencia o no de los programas. El problema central no radica en que las instituciones se nieguen a la certificación y acreditación, sino el alcance en relación con posibilidades, tiempos y contextos. Toda la situación respecto a los procesos de certificación y acreditación han generado rupturas y contradicciones dentro del sector educativo. Se mantiene el cuestionamiento sobre el amplio campo que los procesos de certificación y acreditación y su impacto en la cotidianidad de la vida académica de instituciones y docentes y en sus procesos de formación.

Cobertura.

Un tema de menor reiteración, pero de impacto, son las referencias al tema de cobertura de la educación. Parece que el tema aparece como respuesta a las expresiones del gobierno que la ubican como uno de los indicadores más importantes al hablar de equidad. Se denota escasa referencia al tema de cobertura en torno a formación docente, según necesidades de áreas y contextos

Imagen estatal.

Aunque esta categoría no aparece en notas de prensa con la misma fuerza que otros temas, es de consideración la mención a las fallas e incumplimiento del estado frente a sus obligaciones con la educación y la formación de maestros. La falta de confianza en el Estado, se convierte en una de las principales trabas para generar un debate franco, abierto y participativo en cuanto a las formas para enfrentar las diferentes problemáticas que siempre estarán presentes cuando se trata de educación.

## FRENTE A LA PERCEPCIÓN DE EXPERTOS.

El presente apartado ofrece algunos acercamientos a las percepciones de actores educativos clave en el campo de la formación de Maestros en Colombia. Se destacan algunas ideas fuerza que surgen de la interacción dialógica entre el equipo de consultoría y los participantes en el estudio.

### Voces de actores educativos

El diálogo con actores educativos permitió reconocer cuatro categorías importantes: saber pedagógico y disciplinar en la formación de Maestros; ventajas y desventajas del sistema de aseguramiento de la calidad: lecturas desde el histórico legislativo; globalización y educación: efectos de las políticas internacionales y el perfil del licenciado.

Saber pedagógico y disciplinar en la formación de Maestros

Desarrollar el saber pedagógico y el saber disciplinar es un factor clave en la formación de Maestros. Es importante señalar que no sólo los relatos de los participantes hacen una reflexión sobre el desequilibrio entre lo pedagógico y lo disciplinar; la llamada *“cachucha pedagógica”[[2]](#footnote-2)* presente en los programas de formación de maestros en Colombia, también es criticada por otros actores quienes manifiestan en un gran porcentaje (83%) los programas de licenciatura deben fomentar la formación del saber pedagógico y del saber disciplinar de forma armonizada.

La legislación (Resolución 18583) refuerza el saber pedagógico y da nuevas opciones a los maestros en formación para que interactúen con los contextos de práctica de una forma más permanente y de este modo se configure su saber pedagógico y se armonice con la formación disciplinar. Se constituye en un reto entonces para las Facultades de Educación y para los programas de formación de maestros, realizar procesos de autoevaluación profundos de sus estructuras curriculares y su pertinencia en aras de revisar y actualizar tales estructuras. En ello es fundamental armonizar el saber pedagógico y el saber disciplinar. Estos cambios sin duda deben evidenciarse, entre otros, en los aportes de lo científico y lo pedagógico en las propuestas de investigación que surjan de los trabajos de grado de los maestros en formación.

Por otra parte, es necesario que se realicen estudios donde se evalúe el impacto en la formación de los futuros licenciados que se deriven de las transformaciones legislativas en cuanto al aumento de créditos para las prácticas. Asimismo, es importante que se reformule el concepto de crédito académico y no se interprete solo como una unidad de medida, sino como una posibilidad de aprendizaje autónomo real y de interacción con entornos virtuales y otros ambientes de aprendizaje.

Ventajas y desventajas del sistema de aseguramiento de la calidad: lecturas desde el histórico legislativo

El amplio acervo normativo existente si bien posee elementos que han aportado a ciertos desarrollos de la educación en Colombia, hay sectores en el campo de la educación que manifiestan inconformidades con este histórico legislativo. Las encuestas realizadas en este estudio revelan que un importante porcentaje de los participantes manifiestan que la legislación colombiana no valora con suficiencia la labor del docente, ni propone políticas que favorezcan el desarrollo de la educación y el sistema educativo de acuerdo con retos y necesidades de la población (73%). Asimismo, consideran que las instituciones del Estado no actúan de forma lógica, articulada y coherente en la aplicación de las normas relativas a la educación (68%).

Del mismo modo, manifiestan que los procesos de certificación y acreditación de los programas de formación de docentes deben responder a la naturaleza y características de los programas, sus modalidades y las diferencias territoriales y poblacionales presentes en Colombia (76%). Por otra parte, los encuestados consideran que una de las razones de la crisis del sector educativo en Colombia es la ausencia de continuidad en las políticas públicas en educación (91%).

Es evidente el descontento de los actores educativos con relación a la formulación de políticas públicas en temas de formación de maestros en Colombia, principalmente en temas de acreditación de alta calidad y de autonomía universitaria.

Con respecto a la acreditación de alta calidad de las licenciaturas en Colombia, es importante señalar que su implementación ha sido un elemento desestabilizante entre los programas de formación de formadores y las Facultades de Educación, no solo por la cantidad de programas que no lograron se acreditados, sino por el estrés institucional por cumplir con esta exigencia.

Globalización y educación: efectos de las políticas internacionales

Sin duda la globalización ha permeado todos los ámbitos en el mundo y la educación no escapa a este fenómeno. Diversas organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, entre otros, han emitido importantes recomendaciones en temas de educación para Latinoamérica y Colombia en ámbitos como educación y ruralidad, la unificación de los currículos y las brechas sociales por la separación del sistema educativo privado y público (Semana, 2018).

En este sentido, la internacionalización del currículo y la globalización de la educación en de la educación superior en general, es un tema que preocupa a las universidades, más aún por ser un factor de gran peso en tema de acreditación (CNA, 2013). Por esta razón, las universidades colombianas están realizando esfuerzos importantes para generar espacios donde se incorpore la dimensión internacional a sus tareas misionales y a los propósitos de desarrollo estratégico; y de este modo ingresar al mundo del intercambio internacional destinando recursos y esfuerzos importantes para lograr este propósito. Sin embargo, esto configura un gran reto puesto que a pesar de estos esfuerzos las universidades colombianas adolecen de estructuras organizativas y programáticas que les permitan organizar e integrar las actividades internacionales como parte de su ejercicio cotidiano y la mejora de sus funciones sustantivas. Asimismo, la internacionalización de la educación superior es aún “una actividad internacional marginal. Y si es marginal, se reflejará en los indicadores de ciencia y tecnología, en las publicaciones, las patentes en las maestrías y doctorados que como país se tienen y comparan a nivel regional” (Rodríguez, 2014, p. 19).

Esta reflexión en cierto sentido critica las políticas educativas de derecha que se han construido en los últimos años, posiciones neoliberales que han generado tendencias monetarias y de lucro para las instituciones de educación superior en Colombia. Este proceso de globalización, patrocinado por los organismos internacionales según Fernández (2017), genera una fuerte presión sobre los Estados nacionales para que alineen sus mandatos educativos con los principios de competitividad y mercadeo.

Estas afirmaciones también se evidencian en las opiniones de los encuestados de este estudio, los cuales consideran en un importante porcentaje (92%) que existe un afán gubernamental por cumplir las exigencias de las agencias internacionales, mientras se descuidan los aspectos educativos, y aspectos como la necesidad de enfrentar la inequidad, la pobreza y el desastre ambiental. Asimismo, manifiestan que el Estado colombiano debe tomar las exigencias de organismos multilaterales como herramientas de acción y no como imposición que acarreen sanciones o implicaciones en el sector económico (86%).

Perfil del licenciado en contexto

Según los actores educativos lo más importante que se debe tener en cuenta al hablar de perfiles de egreso de los licenciados es el contexto. Los entrevistados manifiestan, entre otros, que el licenciado debe pensar en el país que tenemos, deben cuestionar y mirar alternativas frente a lo global, lo nacional y lo regional. Frente a esto último no olvidar el alcance de una universidad en los contextos regionales.

Estos aportes se deberían poner en discusión en todos los programas de formación de maestros en Colombia, debe pensarse que entre la metrópoli (Bogotá) y regiones tan complejas como el Catatumboy el Chocóexiste una brecha importante en ámbitos como el político, pedagógico, educativo, étnico y ético. El Gobierno nacional debe mirar con otros ojos estos contextos y formular planes especiales para las regiones que han sido consideradas como deprimidas y olvidadas.

Por otra parte, un gran número de participantes de la investigación manifiestan que el licenciado en formación debe tener clara su vocación de maestro. “Sin vocación…se diluye el oficio de enseñar”. “El oficio de ser maestro implica inclinación existencial o vocación si se quiere llamar”.

A modo de recomendación del equipo consultor, las instituciones de educación superior deben generar estrategias para identificar las prospectivas vocacionales de los futuros estudiantes de las Facultades de Educación; esto garantizaría entre otras cosas disminuir el abandono escolar de los licenciados y lo más importante: ofrecer una enseñanza de calidad a niños y jóvenes de las instituciones educativas.

## FRENTE A LAS NORMAS

Para el caso de la normativa de los últimos 15 años, en relación con programas de formación de maestros, se identificaron cerca de 298 normas (solamente entre 2014 y 2018) con alguna relación a los programas de educación superior y específicamente en temas de incidencia en la formación de maestros es posible hablar de 90 normas:

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **4** Leyes | **31** Decretos | **5** Resoluciones | **5**  Otras normativas | **20**  Nivel de relevancia alto | **12**  Nivel de relevancia media | **13**  Nivel de relevancia colateral | **Total**  **90** |

Fuente: elaboración propia, 2019

Los niveles de relevancia atienden a aquellas normativas más generales que inciden directamente en los programas de Educación en términos de su organización y funcionamiento. Aquellas con relevancia colateral implican normas o regulaciones que afectan el desempeño profesional de los educadores.

Las transformaciones y cambios sugieren, en general, mayor atención por la regulación, por el control y el estatuto de vigilancia sobre la calidad de la educación, la atención a poblaciones vulnerables, la perspectiva inclusiva y de género y la financiación del sistema educativo en términos de infraestructura y mecanismos salariales. Por lo tanto, es posible verificar que la evolución de la normativa y sobre todo el volumen de normatividad que se genera en este campo son proporcionales a la pugna y el conflicto en el sector por tratar de mejorar las condiciones.

### Transformaciones en la normatividad en los últimos 15 años que afectan la formación de licenciados y los programas de educación.

Es importante aclarar que esta parte del estudio hizo énfasis en el análisis de las implicaciones de la normatividad relacionada en función de su impacto sobre los dinamismos propios de la formación de maestros. Frente a ello es posible reconocer tres tipos de impacto: **1)** ausencia de continuidad, **2)** aparición de normas inmediatistas y **3)** ausencia de concertación para facilitar la participación entre los sectores de interés en el campo educativo y más específicamente de la formación de docentes para su diseño e implementación.

Sin lugar a dudas, si bien este aspecto no es una novedad, lo crítico es el lugar, protagonismo y presencia de la academia por decidir e impactar sobre la generación de política pública que evidentemente termina por afectarle de forma directa. En otras palabras, un síntoma de un problema aún más serio: la desarticulación de un gremio educativo que pareciera acostumbrado a aportar de forma dispersa, colaborativa y concertada.

Otro fenómeno asociado específicamente al tema de los desarrollos normativos, tiene que ver con la ausencia de canales de comunicación y participación permanentes, lo que dificulta la construcción de sentidos y, además, coloca el acento sobre el lugar de las Facultades y programas de educación en ello: aportes, crítica, construcción colaborativa u “obediencia acrítica” resultado de las aprobaciones rápidas de muchas normatividades. Cabe la pregunta además sobre el real impacto en el aula, en el día a día, en las prácticas pedagógicas, en el lugar de los profesores en ejercicio como de quienes son formados para ello. Cómo se lee tanta normatividad frente a hechos relacionados –en diversos escenarios educativos- con poca innovación pedagógica, con sistemas estructurados y jerárquicos desde lógicas gerenciales, con una creciente burocratización de lo educativo, con sistemas disciplinarios y de control, con la desmotivación de diversas comunidades educativas, con el escaso impacto de la formación en los procesos de transformación social, entre otras realidades complejas del mundo educativo.

1. *La normativa como resultado del interés supranacional.*

El reto de la academia y de las Facultades es amplio y dependerá de un acuerdo de voluntades que esté por encima de intereses particulares y así poder aportar constructivamente a la complejidad del problema. Por tal razón, lo que el gobierno de turno denomina ser capaces de encontrar la “Fuerza de la educación”, el “gobierno de la educación” o el “Gran pacto nacional por la educación” requiere no sólo compromisos de cambio estructural sino sobre todo, de una alianza de todos los sectores en función de reconocer que si no cambiamos al mismo ritmo y con la misma entereza y dedicación, el futuro de la educación y por lo tanto de nuestras generaciones quedará en entredicho en un siglo de aceleración y rápido desmonte de aquello que considerábamos estable.

Por ello, otro de los aspectos que sobresalen en el análisis de la normatividad, está relacionado con una problemática derivada de la manera como las distintas administraciones han atendido históricamente la realidad y es precisamente la dependencia, por un lado, de las prácticas políticas a corto plazo, pensadas para atender intereses trasnacionales y muy poco para generar un plan de transformación a largo plazo, que permita políticas que atiendan necesidades, pero sobre todo, que planteen una prospectiva (Solamente durante el cuatrienio 2014-2018 se expidieron 85 normas para la educación superior: 2 Leyes, 16 Decretos Reglamentarios, 46 resoluciones y 21 directivas o circulares).

Muchos investigadores ya han advertido sobre la inconveniencia de decisiones que descuidan los análisis de la academia y esta desconexión ha permitido que muchas tendencias se implanten sin que respondan a una visión más profunda, sostenida en argumentos y análisis de quienes tienen en estos objetos de trabajo su mayor interés. Solamente por traer un ejemplo, lo ocurrido con el Decreto 2383 del 24 de diciembre de 2018 que aplaza la entrada en vigencia del Decreto 1280 del 25 de Julio de 2018 y que luego de este estudio, pasa al decreto 1330 de julio de 2019. Tres normas en un año, frente al tema de la calidad de la educación superior. Este tipo de realidades tienen un efecto complejo en la comunidad educativa y sectores implicados, pues disminuyen la confianza y dejan en el aire la percepción de una improvisación permanente por parte de los distintos gobiernos a pesar de que se argumente una “complementariedad” entre las mismas normas.

Frente a ello, ¿Qué se puede hacer frente a las transformaciones de la normatividad en los últimos años? ¿Qué debe tenerse en cuenta una vez se logre favorecer la participación en el diseño y evaluación de la legislación educativa?

1. *Articular el sistema y las normativas a las metas para el cumplimiento de objetivos del Milenio.*

Es importante que frente al desafío propuesto por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) las políticas y normativas logren alinearse para que en el objetivo 4 (que atiende a la educación, sus logros en equidad y calidad) pueda alcanzarse. Como se trata de un interés acordado en niveles supranacionales, muy posiblemente dicho condicionamiento se articule con la inversión extranjera y el efecto económico subyacente, por lo que es determinante establecer de qué manera la formación de maestros en Colombia contribuye al logro de dicho objetivo.

1. *Definir cuanto antes las implicaciones de las condiciones establecidas en el Decreto 1280, la Ley 1951, la 02045 y el futuro imaginado para las Licenciaturas en Colombia.*

Pese a que no alcanzó a ser parte de la consultoría cabe anotar que la nueva perspectiva sobre calidad de la educación que se desprende del Decreto 1330 y las normas que surjan a partir de allí establece un giro los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Sin duda para las licenciaturas que gradualmente fueron desapareciendo por la exigencia de los niveles de calidad y la normativa subyacente, esta nueva demanda genera nuevas condiciones para su funcionamiento y su existencia, además que genera un conjunto de inquietudes y entramados frente a lo ocurrido luego de la acreditación obligatoria de los programas de licenciatura, las condiciones del 18583 y ahora el entronque de ello con el 1330. Pero más allá de ello, cómo conciliar y concretar las normativas, es pensar un horizonte claro y a futuro de lo que ha de ser la formación de licenciados en el país y la formación permanente y continua de los maestros.

1. *Necesidad de reflejar en la normativa las dinámicas globales y las tendencias para el Siglo XXI.*

Sin lugar a dudas, uno de los factores que condicionan la elaboración de política pública son las presiones derivadas de los ejercicios de lobby de grandes inversionistas y agendas de comercio internacional. Uno de los casos más emblemáticos en el tiempo reciente lo constituye la política “De 0 a 5iempre” del gobierno anterior. Esta política, así como “Ser Pilo Paga”, tenían como finalidad asegurar condiciones necesarias y capacidad instalada para favorecer la entrada y permanencia en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Por lo tanto, tanto para quienes diseñan las políticas, aquellos que las ejecutan y quienes sufren sus consecuencias para bien o para mal, el conocimiento sobre las tensiones que las originan y los intereses resulta fundamental, pues es la única forma de negociar en perspectiva situada y contextual, la manera en que nos insertamos a las dinámicas macroeconómicas y los efectos que dichas medidas suponen a corto, mediano y largo plazo.

Así, definir políticas, planes y proyectos debe, dentro de un ejercicio participativo, velar por el equilibrio de intereses de las futuras generaciones, cuidando que no sean sólo intereses corporativistas los que prevalezcan. Lograr una condición distinta a nivel geopolítico orientada a la consolidación de la ciencia, la tecnología y la innovación está en profunda relación con el tipo de educación que brindamos en todos los niveles y la finalidad que queremos de la misma en un contexto de crisis de recursos y de precarización de las distintas formas de existencia a nivel mundial.

1. *Necesidad del trabajo intersectorial (DPN, Ministerio de Cultura, Ministerio de las TIC, Ministerio de Salud, ICBF) e intersectorial entre MEN y órganos de asesoría y coordinación sectorial.*

Es fundamental que, de acuerdo con el criterio jurídico especializado en temas de educación, se revise de forma permanente la manera como los distintos sectores deben atender los planes y proyectos que se derivan de la política pública y encontrar las vías de relación, interdependencias y supresión de la duplicidad de fines o procesos. Por ejemplo, los Artículos 81 a 87 del anterior Plan de desarrollo Ley 1753 de 2015, implican una visión coordinada entre distintas instancias: ICBF, Coldeportes, DNP, Ministerio de Educación, Ministerio de Protección Social, entre otros. Esto no sólo tiene efecto en la inversión y la generación del gasto en temas que se han identificado como estratégicos y que continúan en la agenda del actual gobierno (Primera infancia, Adolescencia, Cultura y Deporte), sino en la disminución de incoherencias funcionales y la percepción del estado como garante de la educación dentro del proyecto de nación.

Por otro lado, la sobresaturación de proyectos que llegan a la escuela de cada uno de estos estamentos y que los docentes no pueden articular de manera adecuada, genera una serie de impactos negativos como la desarticulación curricular, el trabajo asignaturista y los métodos por contenidos declarativos que pocas veces contextualizan y sitúan la educación a dinámicas concretas de la realidad de los estudiantes y profesores.

En este mismo orden de ideas, es fundamental garantizar mecanismos de interacción eficaz entre los órganos de asesoría y coordinación sectorial (Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CONACES), Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, Comités Regionales de Educación Superior (CRES), y Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas) de tal suerte que sus estudios, investigaciones y políticas no terminen, como en algunos casos, por contradecirse.

1. *Necesidad de legislar desde la comprensión de las nuevas dinámicas laborales y sociedades del Siglo XXI*

Parte de los problemas de nuestro país, tiene que ver con la ausencia de perspectivas a largo plazo en materia de políticas públicas y su pertinencia acorde a procesos sostenibles y acordes a las demandas y desafíos del siglo XXI, tanto a nivel global, como regional, nacional y local. NO hay suficiente mirada prospectiva. Sólo por dar ejemplo, se estima que las carreras que en 10 años tendrán alta demanda son aquellas que desde las humanidades y las ciencias sociales pueden contribuir a mediar los avances vertiginosos de la tecnología y las implicaciones de la misma en nuestros modos de vida. El reciente World Economic Forum (llevado a cabo en Davos en enero de 2019) alertó sobre la necesidad de re-moralizar la globalización y reflexionar sobre el impacto de la revolución industrial 4.0 en función de aquellos que la versión preliminar del capitalismo a definido como perdedores. La educación por lo tanto y la formación de docentes debe estar atravesada por el conocimiento de situaciones de este orden y proponer escenarios transformadores y actuales, reconociendo el lugar histórico que ocupamos y la posición geoestratégica que tendremos en los siguientes 10 años como administradores de recursos genéticos y minerales. Una sociedad colombiana que sea capaz de reconocer-se en su potencial, seguramente será capaz de ocupar una posición emergente a nivel económico en el inmediato futuro, de lo contrario, estará condenada a tener un papel relegado dentro del nuevo orden mundial y la educación y los nuevos maestros serán ficha clave en este proceso.

1. *Fortalecer los programas de formación de maestros en Zonas Rurales y en el contexto del posacuerdo.*

Son diversas las implicaciones no solo para la educación rural en general, sino para los educadores en relación con todo el conjunto de sucesos relacionados con la violencia, la guerra y los acuerdos de paz. En ello es importante la reflexión sobre el verdadero papel de la educación, de la formación de maestros y el impacto de las Facultades de Educación en los territorios. Es urgente desde hace varios años atender la realidad educativa rural, pues se conoce de sobra el abandono y falta de oportunidades en estos contextos, que no se resuelve con mayor cobertura cuando no hay maestros formados para enfrentar las realidades y los contextos álgidos de nuestra geografía. La mayoría de los graduados en educación optan por trabajos en las grandes urbes y muy pocos desean trabajar donde se requieren esfuerzos importantes para reconfigurar la idea rural.

En relación con lo anterior no se debe desconocer el desafío frente a una educación para la paz, que va más allá del establecimiento de una cátedra: “en mayo de 2015, con el Decreto 1038, se reglamenta la Cátedra de la Paz, como un instrumento para: (i) fomentar y apropiar los conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, (ii) reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Cátedra de Paz, (iii) contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo en temas como la cultura de la paz, educación para la paz y el desarrollo sostenible” (Informe de Gestión MEN 2014-2018, p.272). La formación para la paz es un proceso más complejo y exigente que debe ir mucho más allá, máxime cuando incluso frente a esta normativa ni siquiera las llamadas cátedras de paz están presentes en la formación de nuevos licenciados, salvo excepciones. Paradójicamente, muchos docentes en formación como primeros protagonistas en la cohesión social y la garantía de lo comunitario y la ciudadanía, pocas o nulas referencias tienen de la historia nacional y las pedagogías de la paz.

Frente a estos temas, estudios demuestran, por ejemplo, de qué manera que en el último periodo del siglo XX y comienzos del XXI, fenómenos como la migración o el desplazamiento forzado, la falta de oportunidades, la guerra y el conflicto, entre otros, han reconfigurado la categoría sociológica del campesino. Se habla ahora de un “nuevo campesinado” en el cual convergen nuevas formas de latifundio y de propietarios “vacacionales” que aprovecharon la migración para hacerse de territorios dedicados al pan coger y transformarlos en fincas de recreo. En los lugares donde ahora solo existe una migración inversa de propietarios y colonos que cumplen la función de cuidadores, existe una población infantil y juvenil que no logra accesos a la educación y sus escuelas rurales los condenan a una visión desesperanzadora.

La realidad compleja del mundo rural. Deja muchos desafíos en relación con el tema de los docentes rurales y sus circunstancias. Si bien es cierto que es un avance “la Ley 882 de 2017 y del Decreto 1578 que determinó lo relacionado con el concurso de méritos para el ingreso al sistema especial de carrera docente en zonas afectadas por el conflicto, priorizadas y reglamentadas por el MEN. Estos instrumentos, fueron antecedidos por las Orientaciones sobre reconocimiento y pago de bonificación por zonas de difícil acceso y ascensos en el escalafón nacional docente con la expedición de la Circular 17 del 17 de febrero de 2016” (Informe de Gestión MEN 2014-2018, p.266), estos estímulos no logran ser suficientes frente a la necesidad de los docentes de huir de los sitios de conflicto, de verse en permanente amenaza y sin los apoyos del Gobierno en zonas de alto conflicto social.

Estos temas son relevantes y constituyen puntos de anclaje en las Facultades y sus programas, pues definen una clara orientación de los estudiantes por preferir “zonas seguras” y no donde se requiere el servicio educativo.

Por ello, las Facultades de Educación y las licenciaturas, así como las Escuelas Normales Superiores deben cuanto antes, de la mano de investigación, formular procesos y estrategias que, amparadas con las políticas de reconciliación y paz, estimulen el desarrollo del campo colombiano mediante una educación de calidad, lo industrialicen de manera sostenible y equilibren un aspecto que históricamente ha detonado los conflictos en Colombia: la tierra, su posesión y desarrollo. A lo anterior, hay que sumar la preocupación por una visión integral de la educación rural, su condiciones y posibilidades, además de las miradas de orden pedagógico y curricular que exigen otras miradas, dadas las particularidades de los contextos, los territorios, las nuevas ruralidades y las ruralidades dispersas.

1. *Incluir dentro de la formación de maestros mecanismos de conocimiento profundo de la normatividad, su función y sus ámbitos de actuación.*

Uno de los aspectos que ha motivado una desaceleración en todos los procesos educativos tiene que ver con la “analfabetización normativa” que tienen los docentes (salvo en casos que afecten directamente aspectos de un interés particular) y en gran medida los estudiantes de licenciatura, dado que la mayoría de los currículos incluyen a penas asignaturas como “Políticas públicas” o “Normatividad educativa” pero a falta de una buena pedagogía terminan por ser cursos de recorridos breves por la constitución y la Ley General de Educación sin ningún efecto sobre el sentido que persiguen y más aún, sobre las otras normatividades que van apareciendo con regularidad. Por lo tanto, este tipo de apuestas formativas deben ser parte fundamental de la formación de nuevos maestros pues facilitan mecanismos de participación, deliberación, control y vigilancia o veedurías ciudadanas.

1. *Aprovechar los avances en primera infancia y articular con los otros niveles educativos en particular la educación básica primaria.*

Es muy importante por otro lado, aprovechar todos los aprendizajes de la implementación de políticas sobre primera infancia y su continuidad, pero no en sectores etarios sino para garantizar la transición adecuada al siguiente nivel educativo, ello, en línea de las preocupaciones del actual gobierno por trayectorias educativas completas. Lo que se gana en primera infancia en relación con los ambientes de aprendizaje, los entornos seguros, la relación con el medio, la literatura y la dimensión ético-estética se pierde en el siguiente nivel educativo donde dichos principios son reemplazados por la angustia del rendimiento en áreas prioritarias determinadas por currículos oficiales o emanados de los núcleos de interés en las pruebas de medición.

1. *Legislar para incorporar nuevos modelos y tendencias educativas contemporáneas.*

Como se ha reiterado, las licenciaturas y los programas de formación de maestros requieren miradas acordes a una educación del siglo XXI. Existe un movimiento global de transformación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, de la incorporación de base tecnológica e innovación. No obstante, para las Licenciaturas esta es una exigencia pues la continuidad en los esquemas formativos de maestros en algunos escenarios no se corresponde con los nuevos desafíos. La Normatividad no muestra un interés particular en favorecer la amplitud en los modos de trabajo y lo más preocupante es que incluso se dan intentos por regular aspectos como la libertad de cátedra.

1. *Fomentar y recuperar el trabajo inter-facultades como Mesa de discusión permanente y de deliberación propositiva frente al MEN.*

ASCOFADE puede iniciar un trabajo determinante: organizar una mesa libre y permanente de trabajo deliberativo, desde una perspectiva de investigación aplicada y de estudios que ayuden en la toma de decisiones.

1. *Mejorar las condiciones laborales y de dignidad de los maestros para atraer nuevas generaciones de jóvenes maestros en formación*

Una iniciativa que puede mejorar la situación de las licenciaturas en el país tiene que ver con la dignificación de la labor docente expresada en condiciones de beneficio, pero también en el lugar que ocupa socialmente el maestro. Así mismo, se hace necesario mejorar las condiciones de ingreso de los maestros. Al respecto y tal como aparece como avance y transformación de la normativa, es necesario mantener, potenciar y vigilar el BANEX - Banco Nacional de la Excelencia -.

1. *Articular la educación de las normales a procesos de profesionalización en licenciaturas.*

Las normales requieren de acuerdos que fortalezcan sus procesos y que permitan además asegurar el tránsito de sus egresados a la profesionalización. Existe un proyecto legislativo actual que busca en este sentido generar interacciones entre las normales y las Instituciones de Educación Superior para garantizar y fortalecer mecanismos de investigación pedagógica y certificación de calidad de dichas normales. No obstante, este proyecto requiere como se ha reiterado hasta el momento de la participación y estudio por parte de quienes tendrán que dinamizarlo.

1. *Fortalecer educación virtual y a distancia como mecanismo de consolidación en la formación de maestros.*

Es definitivo a la luz de una posible reforma o atención a la situación de las licenciaturas que se fortalezca el sistema de educación a distancia y virtual para no solamente ampliar la cobertura con calidad sino también para ofrecer una gama de oferta atractiva para la generación de recambio del actual cuerpo profesoral, utilizando fácil acceso y planes de financiación atractivos. Las diferentes Facultades pueden generar alianzas estratégicas que provean dicho servicio no por un afán de consecución de recursos sino por un acuerdo nacional centrado en un bien estratégico. Es el momento de que las facultades de educación repiensen alternativas para una educación virtual y a distancia de alta calidad con estrategias de seguimiento y acompañamiento, en un trabajo guiado por el trabajo colaborativo para incidir en las regiones, superando barreras de competencia entre programas. El trabajo sobre la normatividad aquí es fundamental pues uno de los reclamos permanentes tiene que ver precisamente con la incoherencia y falta de especificidad por el marco regulatorio de los programas a distancia o virtual.

1. *Dinamizar redes de maestros mediante instituciones como nodos y capítulos compartiendo en escenarios pedagógicos.*

Es fundamental que el MEN y los sectores académicos, con el liderazgo de ASCOFADE, propicien nuevas estrategias para promover en profesores de las instituciones de las regiones equipos de investigadores y gestores educativos, conformando redes de trabajo estratégico que identifique problemas regionales.

1. *Cambiar el paradigma epistémico de formación de maestros*

Es fundamental que en el diseño de la Normativa educativa se favorezca el análisis y prospectiva sobre la base de problemas sociales contemporáneos y sus efectos en la educación, así como de los modelos de productividad contemporáneos (*Block chain* y educación, algorítmica y educación, *machine learning* y educación, videojuegos y educación, etc.). Este principio de actuación puede buscar articulación con los sistemas normativos de ciencia, tecnología e innovación.

Por otra parte, es necesario y urgente que dentro de este cambio de paradigma se incorporen tendencias educativas contemporáneas de las cuáles existen avances y ejercicios pero que no se han visibilizado lo suficiente como vectores de trabajo en la formación de maestros. Por ejemplo, la incorporación de estrategias como los Laboratorios en educación o Laboratorios pedagógicos (LABS) o las estrategias de Maker movements o DiY (Do it Yourself), la educación STEAM entre otros (Rodríguez, et al; 2016 y 2017). Estos nuevos enfoques de trabajo que están desarrollándose de forma paralela con las tendencias actuales deben ser objeto de análisis como posibles alternativas en las dinámicas propias de los maestros en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. *Generar la revisión y actualización de los PEI como centros de innovación (enfoque basado en nuevas tendencias educativas) y los profesores como gestores y no como operarios.*

Si bien la normativa muestra avance en aspectos como la organización del Día E, la percepción y sobre todo el nivel de sistematización de estas iniciativas es apenas identificable, lo que supone para las instituciones desgaste en la implementación y muy pocos resultados derivados capaces de transformar las prácticas.

**Algunas recomendaciones preliminares desde los resultados del Normograma.**

El análisis preliminar derivado del normograma arroja, por parte del equipo consultor, las siguientes recomendaciones parciales junto a las destacadas anteriormente:

Es fundamental para el Ministerio de Educación Nacional contar con un panorama legal, pedagógico y administrativo que facilite la toma de decisiones para definir el futuro a corto, mediano y largo plazo de las licenciaturas a partir de un insumo prioritario de carácter estratégico que surge de la misma normatividad, es decir, la necesidad de alinear diversas normativas actuales que incidan directamente el carácter de los programas de licenciatura, con proyección en el tiempo, sistémica, integrada y pertinente. La claridad en la interacción y/o la oposición entre diversas regulaciones puede llegar a definir decisiones, estrategias, mecanismos y herramientas que subsanen la crisis e incertidumbre en los procesos de formación de maestros y sus implicaciones. No se trata solamente de “vincular” las normas sino de considerar un proyecto de cualificación permanente de las diversas alternativas para una formación docente de calidad, acorde a las exigencias del siglo XXI y a las condiciones de territorios, grupos poblacionales, entre otros.

Es menester, mandatorio y obligatorio establecer de qué manera y bajo qué perspectiva se van a formar los cuerpos académicos de los nuevos docentes atendiendo, entre otros, a retos como los conocimientos situados, las realidades y los contextos y los desafíos en el ámbito epistemológico, pedagógico, didáctico, sociológico, antropológico, etc. Para ello, el papel de la academia, de los grupos de investigación, de los expertos, los estudiantes y la comunidad en general deberá replantearse en función de un nuevo acuerdo o pacto nacional para, por y desde el futuro de la educación.

De la misma manera, el lugar y protagonismo de las instituciones formadoras de maestros en región, tendrán que orientarse al fortalecimiento de sus interacciones con los centros de formación de docentes en orden a reconocer problemas regionales que trascienden a nuevos objetos, temas y problemas en educación con el ánimo de configurar un campo de estudio renovado que tenga como prioridad la atención de fenómenos y temas de investigación coherentes con las realidades particulares.

En la situación actual en la que prevalece una incertidumbre generalizada por los retos que implica para las IES las nuevas condiciones de calidad, se requerirá de un periodo de amnistía para los programas de licenciatura que permita definir las políticas, planes y proyectos que sustenten su funcionamiento, operatividad y financiamiento. Por tal razón, las facultades de educación tendrán que explorar convenios y alianzas locales, regionales, nacionales e internacionales que favorezcan la complementariedad con programas preliminares (mediante doble titulación) o el desarrollo de las licenciaturas bajo cooperación internacional.

Es importante destacar la necesidad de generar estrategias de dignificación del trabajo docente y recuperar su protagonismo como agentes de cambio social. En este orden de ideas, el ingreso de estudiantes a los programas de formación de maestros solamente aumentará el número y calidad en la medida que dicha profesión re-signifique su estatuto social, su vigencia y su importancia como valor estratégico del cambio social. Más allá de las garantías laborales que deben seguir apalancando la lucha social de los maestros. Se trata de redefinir el rol de actuación del maestro como líder comunitario y en este sentido su papel político en nuestra sociedad.

Las diferentes acciones que se puedan tomar para mejorar la situación de las licenciaturas en nuestro país pueden recuperarse de recomendaciones que desde el año 2000 se vienen realizando en diferentes informes de investigación, consultoría y asesoría que reposan en los archivos de las Secretarías de Educación e instituciones como el IDEP.

Es importante organizar una mesa de trabajo abierta y permanente que desde el Ministerio de Educación Nacional ayuden a organizar capítulos y nodos de trabajo con diferentes estamentos y en función de identificar soluciones a los diferentes problemas de la educación.

En este mismo orden de ideas, sería adecuado constituir en cada institución educativa básica y media como centro de producción de conocimiento e investigación con el apoyo de las IES en temas prácticos del ejercicio de la docencia (currículo, evaluación, modelos de enseñanza, buenas prácticas docentes, sistematización de experiencias, diseños de ambientes de aprendizaje, etc.).

Las Facultades de Educación deberán, a partir de estas y otras recomendaciones, recuperar su protagonismo como instancias de consejería en la toma de decisiones y en la deliberación y debate de las normas y sus implicaciones en diferentes niveles. Las consecuencias prácticas de dichos debates corresponden a la claridad del impacto del ámbito público y privado, las misiones institucionales y las prácticas de quienes conforman dichos colegios.

## Principales hallazgos.

Encontramos que el **sentido social de la formación** docente se construye desde dos extremos expresados en la pregunta ¿se forma para la sociedad en su conjunto o para el mundo laboral de cada sujeto particular? Dependiendo la respuesta que cada programa, institución o sujeto de a esa pregunta, se elaboran los sentidos de la formación.

Aunque es recurrente el discurso sobre la importancia de la formación docente en la construcción de la ciudadanía, es poco lo que se avanza en ese camino en términos de las estructuras curriculares de los programas de formación docente. Por el contrario, prima el interés de ofrecer los programas de formación docente de una forma más técnica y acelerada, reduciendo campos formativos humanistas, filosóficos, políticos y éticos. A la vez se presenta una reducción de la formación pedagógica a un conjunto de técnicas didácticas eficientes.

Este hallazgo muestra que En Colombia valga la pena preguntarse ¿Cuál es el alcance de la formación de docentes? ¿cómo conciliar discursos que destacar su centralidad, importancia e interés con acciones u políticas pertinentes, reales y aplicables? Así el debate nacional sobre el sentido de la educación en las condiciones del país es una tarea urgente que debe responder a una metodología participativa y amplia, que profundice en los principios del significado de la educación, su alcance y el lugar de la formación de maestros en ello. Es urgente pensar-actuar desde una apuesta integral que aborde el debate y alternativas de acción al respecto.

Asociado a lo anterior surge la pregunta ¿Quién asume la **responsabilidad social en la formación** de los maestros? Existe una postura en la que son las instituciones formadoras de docentes las principales y algunas veces, únicas, responsables del proceso formativo. Esa postura tiene una contraparte en la que esa responsabilidad se le delega, casi exclusivamente, al Estado. Ambas posturas reducen la formación docente a políticas que no logran mostrar su verdadero alcance, desarrollo y proyección, perdiendo de vista el conjunto de complejidades, actores y realidades que ello implica. La responsabilidad de la educación es de la sociedad como estructura viva, en términos de *autopoiesis*; es decir es lo que garantiza que una sociedad sea un sistema vital. En ese sentido, la responsabilidad social es mucho más compleja que la asignación de tareas u obligaciones a un sector o un grupo de instituciones y va mucho más allá de la promulgación de normas.

En este punto es llamativo reconocer el cómo existe una poca valoración estatal y social del papel de las escuelas normales superiores, ENS. Las escuelas normales son uno de los escenarios más ricos y vitales para la formación inicial docente, son el lugar en el que se siembran semillas y se aseguran improntas profundas en los sujetos que luego serán docentes. Las ENS se presentan como lugares propicios para comenzar la praxis pedagógica. Sin embargo, asistimos a un momento doloroso en que esos lugares vitales van languideciendo entre normatividad aún no definida, y desvaloración social y desconexión con las facultades de educación.

En ese mismo sentido hallamos otra preocupación que ha generado movimientos de la sociedad civil, específicamente la estudiantil. El lugar, reconocimiento, apoyo, presupuesto de la educación pública de nuestro país. Las instituciones públicas, igual que las privadas -que no deberían olvidarlo- de formación docente tienen ante sí la responsabilidad de formar docentes de manera pertinente para una sociedad deseada. Sin embargo, aparecen como instituciones que deben competir en el mercado de los servicios educativos con presupuesto ajustados. Además, muchas veces estas instituciones se desvanecen dentro de las prácticas clientelistas locales, reduciendo su impacto en el desarrollo de apuestas educativas pertinentes a lo que requiere el país

Colombia se ha caracterizado por ser un país de leyes. Gran cantidad de legislación para cada problema del sistema educativo. Pareciera ser que la solución a cada dificultad es imponer una nueva ley o un nuevo decreto. Unido a ello se observa poca o escasa articulación entre los diferentes entes gubernamentales relacionados con el proceso educativo, evidenciando un sistema legislativo caótico y algunas veces contradictorio. Uno de los puntos de mayor contradicción en lo legislativo es la manera en que muchas normas, aunque en lo discursivo formalmente acordes con la constitución, contradicen los principios constitucionales en su aplicación.

Es el caso de los procesos de acreditación y certificación. Mientras existen deseos de usar la evaluación como escenario para mirarse y dar sentido a la formación docente, su aplicación se enfrentó a plazos de tiempo imposibles de cumplir y generó procesos excluyentes, estandarizados y homogeneizantes, olvidando condiciones de ciertas zonas y regiones. La estandarización y limitación del proceso va en contravía de la legislación sobre autonomía y diversidad.

Se observa ausencia de un norte claro y sostenido en el tiempo respecto de la construcción de la normatividad. La falta de articulación y el exceso de normas son la evidencia de la falta de una política de estado que perdure y sea sostenible. Sin embargo, también es evidente las exigencias que enfrentan los gobiernos, luego de la promulgación de la Constitución del 91, ante organismos multilaterales que determinan líneas específicas en el ámbito de lo educativo, al igual que en otros ámbitos de la vida de la sociedad, la política y la economía.

En este momento nos encontramos con una fuerte incidencia y preocupación por dar respuesta a criterios de eficacia y eficiencia con impactos claros y considerables en relación con la responsabilidad social en la formación de maestros que atienda a las necesidades y posibilidades de un mundo cambiante. Las facultades de educación deben unirse alrededor de esta mirada y construir una apuesta cohesionada y pertinente que responda a todos estos desafíos.

Todo lo anterior muestra un panorama desafiante sobre la situación actual de los programas e instituciones de formación docente:

* Los Proyectos Educativos Institucionales funcionan como la normatividad nacional, es decir se imponen para su cumplimiento, pero se desconoce su sentido, su razón de ser. Una exigencia de su revisó, pertinencia y coherencia.
* No hay claridad sobre la intención política de los gobiernos de turno frente a la educación, a la luz de los retos que impone la situación mundial, más allá de las exigencias de organismos multilaterales.
* Incumplimiento de algunas de las exigencias de organismos internacionales como la OCDE en los aspectos relacionados con la equidad.
* No hay claridad sobre ¿qué es la educación para la sociedad? Se oscila entre una educación para resolver cualquier problema social y una educación resultante de los problemas sociales.
* Estamos bajo una postura epistémica mecánica y positivista de la educación, mientras se desarrollan posturas interpretativas y críticas que aún no impactan lo suficiente el campo legislativo.
* Poca o nula articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar al diseñar las políticas públicas para las Instituciones formadora de maestros.
* La docencia como una profesión menor. Menosprecio social de la profesión docente. La profesión docente como profesión de segunda clase, que pierde su impacto en la movilidad social y desprestigiada frente a la formación científica y técnica.
* Existencia de una brecha entre quienes piensan y teorizan sobre educación y quienes asumen la cotidianidad de los procesos educativos.
* Exceso de responsabilidades en el sector docente frente a la situación colombiana.
* Minimización de la valoración del riesgo sufrido por el sector docente en medio del conflicto social y armado del país.
* Una visión del saber docente como un acumulado de herramientas técnicas que pueden ser alcanzadas con procesos cortos de capacitación.
* Una variedad de formación docente como una forma asistencial de enfrentar serios vacíos en los procesos formativos.
* La formación docente como educación para el trabajo.
* Gran cantidad de legislación sobre las educaciones no tradicionales (infantil, poblacional, para la diversidad, entre otras) frente a estructuras legislativas estandarizadas que contradicen la base epistémica de la diversidad y los nuevos discursos sobre la infancia.
* Momento coyuntural asociado al post acuerdo con las FARC, el rearme de un grupo disidente y las exigencias en cuanto a transformaciones sociales que no impactan de forma directa y positiva el sistema educativo.
* Momento coyuntural de cambio social en la percepción de la infancia, construcción de nuevas conceptualizaciones sobre la infancia y el impacto del proceso educativo en el neuro-desarrollo.
* Las Escuelas Normales Superiores ENS en vía de responder en el mismo modelo estandarizado de certificación y acreditación, cada vez con menos posibilidades de continuar.
* Uso reducido de las posibilidades que traen los procesos de sistematización. Escasa comprensión de alcance de las TIC como formas de mediación en procesos educativos a las condiciones del siglo XXI.
* Perspectivas en la consolidación del trabajo pedagógico en red, colaborativo, mancomunado por parte de las facultades más allá de la carrera y competencia por estudiantes.

## Proyección deseada, elementos para construir el camino.

A continuación, y como síntesis entre los hallazgos y las tensiones, el grupo consultor presenta algunas ideas que pueden considerarse para atender a los desafíos de la formación de maestros en nuestro país.

Para -ASCOFADE-:

* Fomentar acciones de trabajo colaborativo orientado a incidir en políticas públicas, en una legislación adecuada a los procesos educativos diversos, acordes a la complejidad poblacional y territorial de la nación colombiana. Articulación de fondo entre entes ejecutivos.
* Contribuir a la construcción de una política pública de Estado para la educación en Colombia, surgida desde la participación consciente, autónoma y libre de los ciudadanos. Una política participativa y deliberativa que vaya a tono con la construcción de ciudadanías críticas y autónomas.
* Alcanzar una comprensión social de la educación como proceso vivo, que requiere la voluntad política de todos los sectores para cumplir sus funciones.
* Generar un trabajo conjunto con las ENS en el marco de un sistema educativo apropiado a la diversidad poblacional y territorial del país. Una política pública diferenciada, específica y adecuada para garantizar los procesos de las ENS.

Para los maestros y la academia en general:

* Comprender la docencia como una profesión respetada por la sociedad colombiana.
* Comprender la diferencia entre capacitar y educar. Comprender que toda técnica implica una tecnología y una epistemología. Comprender la educación como un proceso a lo largo y ancho de la vida. Formación ético-política de los docentes, con debates académicos sobre formación inicial y diversidad, surgidos desde las realidades regionales.
* Propiciar relaciones con el Estado a partir de lo cual se haga posible responder a las aspiraciones de los ciudadanos en los procesos educativos.
* Elegir legisladores con capacidad de comprensión y acción de la relación entre desarrollo educativo y desarrollo social.
* Promover la participación de académicos e intelectuales en la expedición, aplicación y evaluación políticas educativas.
* Reiterar lo ya plasmado en numerosos escenarios respecto de la educación como derecho fundamental y servicio público, controladas y evaluadas por las comunidades educativas, operadas, apoyadas y financiadas por el Estado y el sector privado. Las IES públicas como agentes protagónicos respecto del papel social de la educación en el país y en conjunción con la educación privada buscando sinergias en pro de la calidad de la formación de maestros.
* Asumir alternativas de comprensión y acción frente a las exigencias de organismos multilaterales alrededor de la educación y la formación de maestros.
* Romper la brecha entre lo formal y lo no formal. La escuela como una forma de educación entre las diversas formas de educación, acordes con la diversidad de las actividades humanas
* Favorecer el desarrollo y mejoramiento de la diversidad de educaciones en todo el territorio nacional como estrategia necesaria para construir la paz
* Comprender la infancia como una de las preocupaciones centrales en los procesos de formación integral de maestros. La educación en la infancia como una responsabilidad de todos los sectores sociales.
* Pensar alternativas frente a la formación de maestros en el contexto de la cuarta revolución industrial.
* Buscar comprensiones, alternativas y orientaciones que den alcance a una educación que responda a las exigencias de las nuevas rurales, los territorios y los grupos poblaciones.

Para las Facultades y sus programas:

* IES con sus programas de educación fortalecidos como base clave en la formación de la ciudadanía colombiana, operando diversos procesos formativos acordes a la diversidad poblacional y territorial, autónomas en sus procesos de control y evaluación.
* Debatir alrededor de los criterios de acreditación para profundizar en el debate sobre los problemas estructurales de la formación docente en Colombia. Dar el tiempo suficiente para que los procesos de autoevaluación se conviertan en una necesidad sentida y asumida con claridad por las comunidades educativas.
* Favorecer la construcción de indicadores de cobertura capaces de responder sobre los objetivos que pretende el sistema escolar colombiano. Indicadores de cobertura que relacionen formas y contenidos y no se limiten a número de cupos.
* Promover la diversidad en los PEI, acorde con la diversidad de procesos formativos, los PEI asumidos por las comunidades educativas como hoja de ruta y principal herramienta en el camino.
* Apropiar las metas del milenio como hoja de ruta para aportar a las políticas educativas, entendidas como política de Estado
* Generar procesos educativos acordes con el momento actual de la ciencia, la cuarta revolución industrial y capaz de conversar con otras formas de conocimiento no científico
* Construir diversas pedagogías que permitan el vínculo coherente entre el saber pedagógico y el saber disciplinar.
* Incorporar dentro de sus currículos estrategias de educación disruptiva, STEAM, Labs, pedagogías invisibles, entre otras tendencias contemporáneas en educación.
* Apostar por la praxis pedagógica como base del proceso educativo.
* Articular las TIC al sistema escolar colombiano con calidad y coherencia frente a las metas y retos de la sociedad colombiana
* Fortalecer las practicas pedagógicas de los docentes, en dónde se garantice un claro acercamiento al saber disciplinar por medio de la utilización de adecuados recursos didácticos que incorporen pedagogías diferenciadas, uso de TIC, procesos investigativos, compromiso con la paz, la ruralidad y el cuidado del medio ambiente, entre otros.
* Generar procesos formativos que garanticen la correcta atención académica y social dentro y fuera del aula a aquellos escolares con necesidades educativas especiales.
* Iniciar un proceso de reflexión y apuesta sobre posibilidades de comprensión e innovación en el campo de la evaluación del aprendizaje.
* Analizar comprensiones y alternativas, alrededor de aspectos socioemocionales en los procesos de formación de licenciados.
* Una revisión del alcance de sus apuestas curriculares en relación con el tipo de maestro que requiere un país en el contexto de posacuerdos y de las condiciones de la educación del siglo XXI, afectada por los desafíos de la cuarta revolución industrial.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANENS, MEN. Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Ministerio de Educación, 2015.

ARIAS, Bárbara. Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores. Universidad de Málaga. España. (2017).

ARIAS GÓMEZ, Diego Hernán, DÍAZ FLÓREZ, Olga Cecilia, GARZÓN BARRAGÁN, Isabel *et al*. Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, (2018).

ARIAS, Jorge, CEBALLOS, Raquel, OTÁLVARO, Bairon *et al.* La participación ciudadana en la implementación de las políticas educativas en Colombia. En: Revista Cuadernos de Administración. Vol., 31(53), (2015); p. 130-139.

BARA, Francisco Esteban y VINAGRE, Teodor Mellen. ¿Por qué quieres ser maestro? ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. En: Revista de pedagogía*.* Vol., No68(2) (2018); p. 185-198.

BARÓN, Juan, BONILLA, Leonardo, CARDONA-SOSA, Lina, y OSPINA, Mónica. ¿Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11°. En: Revista Desarrollo y Sociedad, No., 74 (2014); p.133-179.

BARRERA DE ARAGÓN, María, VASCO, Carlos, PARRA, Nubia de *et al.* De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia. En: Revista de la Educación Superior*.* Vol., 33, No. 130 (abril a junio de 2004).) p. 99-111

BECERRA, Absalón El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC. {En línea} Sin fecha. {20 de diciembre de 2018}. Disponible en:[http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/5845114/  
El+Decreto+2450+del+MEN+y+reforma+de+las+licenciaturas+en+la+UDFJC.pdf](http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/5845114/El+Decreto+2450+del+MEN+y+reforma+de+las+licenciaturas+en+la+UDFJC.pdf)

BELTRÁN-VILLAMIZAR, Yolima, MARTÍNEZ-FUENTES, Yexica y VARGAS-BELTRÁN, Ángela. El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. En: Revista Educación y Educadores, Vol., 18(1), (2015); p. 62-75.

CALVO, Gloria. La profesionalización docente en Colombia. Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2015. (2006).

CALVO, Gloria, RENDÓN LARA, Diego, y ROJAS GARCÍA, Luis. Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. En: Revista Colombiana de Educación, No. (47). (2004).

COHEN, Ronald y SWERDLIK, Mark. Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*.* Editorial Mc Graw Hill: México. (2007).

COLCIENCIAS, 14 de diciembre de 2018. En: https://www.colciencias.gov.co/sala\_de\_prensa/como-resultado-del-dialogo-logramos-un-acuerdo-que-fortalece-y-define-una-ruta-para

FANDIÑO-PARRA, Yamith, RAMOS-HOLGUÍN, Bertha, BERMÚDEZ JIMÉNEZ, Jenny, ARENAS-REYES, Julio. Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. En: Revista Educación y educadores, Vol., 19(1), (2016); p. 7.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Noelia La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. En: Revista Brasileira de Educação, Vol., 22(71), (2017);p. 1-23.

FLABOREA FAVARO, Roberta y NAVÍO GÁMEZ, Antoní. Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. Voces y silencios. En: Revista Latinoamericana de Educación, Vol., 7(1), (2016); p. 216-229.

FLÓREZ LÓPEZ, Julián. La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. En: Revista Academia & Derecho, Vol., 7 (13), (2016); p. 309-332.

GALLO, Luz Educación diferencial en las políticas públicas del deporte, la recreación y la actividad física en Colombia. En: Revista Lúdica Pedagógica No. 21, (2015)

GAMBOA, Audín. Calidad de la educación superior. Pretensiones y realidades institucionales. Bogotá: Ecoe. (2016).

GEORGE, Darren y MALLERY Paul. SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update. (2003).

GONZÁLEZ MELO, Hamlet y OSPINA SERNA, Héctor El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. En: Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Vol., 2(39), (2013); p. 98-109.

IBARRA RUSSI, Óscar. Saber pedagógico y saber disciplinar. ¿Convergencia o Divergencia? En: Revista Paideia Surcolombiana. Vol., 1(15), (2016); p. 100-106.

JURADO VALENCIA, Fabio. Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. En: Revista Pedagogía y Saberes No 45, (2016); p. 11-22.

MACHUCA CIFUENTES, Paula Factores que impidieron la acreditación de las licenciaturas de la corporación universitaria iberoamericana durante el periodo 2010-2016 (Tesis de Maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá. Colombia. (2018).

MARTIN, Jeisson. Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. En: Revista Sophia*,* Vol., 14 (2), (2018); p. 4-14.

MARTÍNEZ, Alberto, UNDA, María del Pilar y MEJÍA, Marco. El itinerario del maestro: de portador a reproductor de saber pedagógico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (2003)

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Maestro, función docente y escolarización en Colombia. En: Revista Propuesta educativa. No. 45, (2016); p. 34-49.

MARTÍNEZ IÑIGUEZ, Jorge TOBÓN, Sergio, y ROMERO SANDOVAL, Aarón. Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. En: Revista Innovación educativa (México, DF), Vol., 17(73), (2017); p. 79-96.

MEDINA AGREDO, Patricia. Apreciación sobre los lineamientos a las licenciaturas según nuevo marco regulativo en Colombia. En: I Encuentro Regional de Pedagogía e Investigación en Educación: Memorias. Págs. 53-66. (2016)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Informe de gestión 2014-2018. (2018)

MUÑIZ, José. MORENO, Rafael, MARTINEZ, Rafael *et al.* Análisis de los Items*.* Editorial La Muralla: Madrid: España. (2005).

NUSSBAUM, Martha. Educación para el lucro, educación para la libertad. En: Revista Nómadas, No. 44, (2018); p. 13-25

OSPINA TASCÓN, Vivian. El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continua. En: Revista Educación y Humanismo, Vol., 18(30) p. 107-122.

PÁRAMO, Pablo. La evidencia en la pedagogía y en las políticas públicas de educación. En: Revista de la Facultad de Medicina, Vol., 65(4), (2017); p. 637-640

PRIETO, Gerardo y DELGADO, Ana. Fiabilidad y validez. En: Revista Papeles del Psicólogo. Vol., 31(1), (2010); p. 67-74.

RICO MOLANO, Alejandra La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. En: Revista Sophia*.* Vol., 12(1), (2016); p. 55-70.

RODRÍGUEZ, Addy. Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. Revista Argentina de Educación Superior*,* Vol., (8), (2014); p. 149-168

RODRÍGUEZ, Édgar G y BARRERA, Nubia. Laboratorios escolares: Inmersión e innovación de base para otras creatividades. En: Revista Nuevas Búsquedas {En línea} (2016). Disponible en: <http://www.unimonserrate.edu.co/publicaciones/seab/revista_virtual_nuevas_busquedas_SEAB_3.pdf>

RODRÍGUEZ, Édgar G, ESPÍTIA, Uriel y SOTO, Diana. Scholar Labs, Critical Thinking by Design. An Experience in Training Child Teachers. En: {En línea}(2017). Disponible en: <http://conference.pixel-online.net/NPSE/acceptedabstracts_scheda.php?id_abs=2155>

SÁENZ, Javier. El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 8 y 9, (1992); p. 111-123.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Óscar. Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. En: Revista Memoria y Sociedad. Vol., 6(12), (2012); p.121-149.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Óscar. Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. En: Revista Nómadas. No. 25, (2006); p. 98-108.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, BRASLAVSKY, Cecilia, GATTI, Bernadette, FARRÉS, Pilar. Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. En: Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe. Boletín 34. (2017); p. 3-18

SIRECI, Stephen. Validity theory and the methods used in validation: perspectives from the social and behavioral sciences. En: The construct of content validity. Vol., 45. No. 1-3 (1998); p. 83-117).

TOVAR, Janeth y VÉLEZ, Lucía. La educación y la pedagogía en el escenario del postconflicto en Colombia. En: Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información. Vol., 2(1), (2017).

URIBE URÁN, Adriana Patricia. Percepción del modelo de acreditación por alta calidad de programas universitarios en Colombia. Reporte preliminar de investigación. En: Revista Gestión y estrategia., No. 45, (2014); p. 109-120.

ZAMBRANO LEAL, Armando. Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. En: Revista Educere, Vol., 16 (54) (2012); p. 11-19.

ZAPATA, Gonzalo, TEJEDA, Ivo. Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. En: Revista Calidad en la Educación, No. 31, (2018); p. 192-209.

ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, Wilfrido. Una perspectiva acerca de la investigación.

1. ## Se resaltan algunas ideas que se desean destacar del documento del estudio.

   [↑](#footnote-ref-1)
2. Término utilizado por algunos participantes para el saber pedagógico en los programas de licenciatura [↑](#footnote-ref-2)