ACERCANDO POSICIONES PARA UNA AGENDA DE TRABAJO CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

DOCUMENTO DE TRABAJO

JUNTA DIRECTIVA

BOGOTÁ, OCTUBRE DE 2020

CONTENIDOS

1. Presentación

2. Colombia: el contexto internacional y la crisis sanitaria del Covid-19

2.1. Colombia en el ámbito de la OCDE

2.2. Colombia en el contexto de informes de organizaciones internacionales

2.3. Nuevos escenarios creados por la pandemia del Covid-19

3. El contexto institucional relacionado con las facultades de educación y la formación de los formadores

4. Los consensos construidos sobre el Educador y su formación

5. Resolviendo las tensiones y acercando posiciones con el Ministerio de Educación Nacional

6. Referentes bibliográficos

1. Presentación

Desde su creación en 1993, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ha logrado aglutinar a 95 instituciones, entre facultades de educación y unidades formadoras de profesores, consiguiendo con esto conformar un canal de comunicación expedito con el gobierno nacional y otras asociaciones académicas y científicas. En este diálogo intersectorial, Ascofade ha contribuido a la construcción de una política pública en lo que tiene que ver con la calidad de la educación básica y media y ha logrado realizar aportes relacionados con el sistema colombiano de formación de educadores.

Como sociedad estamos afrontando una crisis sanitaria, inédita en la historia de Colombia, que ha sacado a relucir las grandes desigualdades sociales y económicas existentes en los medios urbanos y rurales. Se prevé que el impacto de la pandemia del Covid-19 en diferentes esferas de la vida del país (economia, educación, bienestar social, libertades ciudadanas, entre otras) tendrá implicaciones negativas que harán retroceder lo alcanzado hasta el momento, con lo que las brechas en equidad, igualdad, bienestar social y educación se profundizarán.

De cómo se afronte la salida de la crisis sanitaria dependerá las posibilidades de Colombia para construir una sociedad más plural, democrática, pujante y más educada. De aquí la importancia de que Ascofade reafirme su compromiso con la Educación y con la formación de los formadores, asumiendo una postura crítica ante las políticas gubernamentales, pero al mismo tiempo propósitiva, brindando al gobierno nacional su concurso para trabajar de manera mancomunda en procupa de impulsar políticas públicas acertadas, que permitan aminorar el impacto de la pandemia en la vida del país, pero que además vislumbre salidas innovadoras acordes con el potencial que tenemos como nación.

La Primera Cumbre de ASCOFADE celebrada en marzo de 2019 permitió a las instituciones que integran la asociación, reafirmar el compromiso con el propósito principal que los fundadores suscribieron en el año de 1993.

…fortalecer las Facultades de Educación, estimulando el progreso, el mejoramiento de la educación, la investigación, la reflexión, el análisis, la asesoría y la coordinación de acciones convergentes a la elevación del nivel educativo. Velar porque la práctica pedagógica tenga como base la articulación del saber pedagógico con el saber científico de las áreas del conocimiento. Afianzar la pedagogía como fundamento del quehacer del educador y de la escuela. Contribuir al mejoramiento de la educación en el país, impulsando el desarrollo de la pedagogía y la didáctica. Afianzar y defender la identidad del educador. Impulsar la investigación educativa y pedagógica. (Acta de constitución, ASCOFADE, 1993).

Teniendo lo anterior como inspiración, las diferentes instituciones adscritas a Ascofade, organizadas a partir de capítulos[[1]](#footnote-1) han venido realizando un trabajo serio y comprometido, revisando los documentos construidos en diferentes gobiernos sobre el Sistema Colombiano de Formación de Formadores y las implicaciones de la entrada en vigencia del Decreto 1330 de 2019, que rige el Registro Calificado de los programa de educación superior. Lo anterior sin desconocer los nuevos escenarios que se le abren al país como miembro integrante de la OCDE y las transformaciones que el país deberá emprender como producto de las implicaciones negativas de la pandemia del Covid-19 en materia de inclusión educativa, cobertura, calidad y autonomía de las instituciones educativas.

Esperamos que este documento permita un acercamiento entre Ascofade y el Ministerio de Educación Nacional que lleve al establecimiento de una agenda conjunta que se extienda más allá de los programas de gobierno, manteniendose en el tiempo como política pública.

2. Colombia: el contexto internacional y la crisis sanitaria del Covid-19

Desde una perspectiva global, Colombia debe atender los compromisos derivados de la Agenda 2030 suscrita en septiembre de 2015 por los lideres mundiales en la ONU. Esta agenda mundial, también conocida como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reconoce la importancia de abordar, a la vez, la lucha contra la pobreza, el cuidado del planeta y la disminución de las desigualdades. Dentro de los ODS se encuentra la Educación de Calidad, como un Objetivo de Desarrollo Sostenible.

En el contexto de la Agenda 2030 la Educación se constituye como el ODS de mayor impacto y generador de transformaciones en lo que tiene que ver con la disminución de las desigualdades y en el factor de mayor movilidad social, así como el mecanismo para la creación de una cultura que permita el uso sostenible de los recursos naturales. Mirando en perspectiva los desafíos planteados por los ODS en el campo de la Educación estos se encuentran en el acceso universal a la educación en todos los niveles, la igualdad de género en cuanto a las oportunidades y el impulso de la educación permanente, a lo largo de la vida, que incluya a todos los grupos poblacionales sin exclusión de condición social, etnia, género, religión, o edad. Los ODS remarcan la importancia de la formación de los formadores como una prioridad para las naciones.

2.1. Colombia en el ámbito de la OCDE

A partir del 28 de abril de 2020, Colombia es miembro pleno de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Esta posición que comparte Colombia con otras dos nacionales lationamericas (México y Chile) se dio luego de un proceso de admisión que duró siete años y que implicó un escrutinio de 23 comités y la adopción de reformas (legislación, políticas y prácticas) acordes con los estándares de la organización internacional. La OCDE se reconoce como la organización internacional que promueve entre sus afiliados la puesta en práctica de políticas para mejorar el bienestar social y económico de sus ciudadanos.

Un tema sensible para la OCDE tiene que ver con la Calidad de la Educación Básica, aspecto que la organización internacional monitorea a través de los resultados de la prueba internacional PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Ocde). Desde que Colombia participa en esta prueba de evaluación internacional, se ha notado un gran interés por parte de la sociedad colombiana para comprender las razones del bajo desempeño de los jóvenes colombianos de 15 años que toman está prueba, en comparación con sus pares de los demás países miembros de la Ocde.

Colombia se ha destacado como el país de la región de América Latina y el Caribe con un ritmo de mejora alto en lectura y ciencias desde que se conocen los datos de la prueba PISA. A pesar de estos resultados positivos de Colombia en la prueba PISA, el país está muy lejos de alcanzar los estándares y prácticas que lo iguale con los miembros de la OCDE.

En el informe sobre La Educación en Colombia (Revisión de políticas nacionales de educación), preparado como aporte para el proceso de adhesión de Colombia a la OCDE, se pasa revista a las políticas y programas en educación inicial y atención integral a la primera infancia, educación básica, educación media y educación superior en Colombia (MEN-OCDE, 2016). Es inevitable en el informe la comparación entre las políticas e indicadores económicos y educativos de Colombia con los países miembros de la OCDE, emergiendo la disyuntiva de si el país debe abordar primero la disminución de los niveles de pobreza y desiguldad, lo que se consigue con una distribución equitativa de la riqueza, ó debe abocar una reforma de su sistema educativo que genere las condiciones de calidad, que ponga a los niños, niñas y jóvenes en igualdad de condiciones con sus pares miembros de la OCDE.

En el informe se dice que los indicadores de pobreza y desigualdad siguen siendo retos considerables para Colombia. Mientras en Colombia uno de cada tres colombianos vive en condiciones de pobreza, en los países miembros de la OCDE sólo uno de cada diez ciudadanos están en esta condición. Es importante decir que las tasas de pobreza en Colombia tienden a aumentar en los zonas rurales, llegando a más del 55% en La Guajira y al 62% en Cauca y Chocó.

En el plano educativo, Colombia tiene uno de los porcentajes más altos de jóvenes entre los 15 y los 19 años de edad (36% del total) que no están estudiando, en comparación con el promedio de los países de la OCDE (13%). Dentro de los obstáculos que limitan el acceso de los jóvenes colombianos a la educación se encuentran la falta de oportunidades educativas, la pobreza, el conflicto y la violencia, aspectos inexistentes en los países miembros de la OCDE.

En el plano de las reformas del sistema de educación público, Colombia debe pensar seriamente en aumentar un año más la escolaridad de sus jóvenes, ya sea en los niveles iniciales o en los niveles finales del ciclo de la educación media, y además debe revisar la política de enganche y estímulos que permita transformar la profesión docente en una de las más apetecidas, con reconocimiento social y salarialmente más atractivas en Colombia.

2.2. Colombia en el contexto de informes de organizaciones internacionales

Según el Banco Mundial (World Bank, 2015), en Latinoamérica hay 20 millones de adolescentes con edades entre 15 y 24 años que ni estudian ni trabajan; esta población se le conoce con la denominación de los *ninis*. Dos tercios de esta población está conformada por mujeres adolescentes y el 60% de la población total son adolescentes que pertenecen a sectores maginados que no se benefician de la educación y que no tienen acceso a empleos formales.

Para el caso colombiano el cálculo de la población *nini* se estima en cerca de un millón ochocientos mil jóvenes y el mayor número de estos *ninis* se concentra en los grupos sociales más vulnerables. Una gran proporción de estos jóvenes es vinculada a la fuerza, desde temprano, a los grupos criminales, otra parte cae en la indigencia, en el consumo de drogas, y en el caso de las niñas y las adolescentes están expuestas a la pérdida de oportunidades por causa de embrazo temprano, discriminación de género, violencia intrafamiliar, entre otras formas de segregación.

Una medida que tendría efectos positivos para disminuir el número de jóvenes *ninis* es la generación de empleo formal y mejores condiciones de vida para las familias de los *ninis*, consiguiendo que los niños y los jóvenes que se encuentran a la deriva se mantengan en el sistema escolar hasta finalizar al menos la educación secundaria. No es lo mismo el empleo que un niño consigue cuando abandona la primaria, a uno que logra un joven al terminar el bachillerato y/o la universidad. Entre más demoré un joven en vincularse al mercado laboral mejor será su ingreso, lo que tendrá efectos positivos sobre la economía de una nación.

Es evidente que el desarrollo económico y la buena educación son dos caras de la misma moneda que van de la mano. Una política dirigida a propiciar una distribución más equitativa de la riqueza, avanzar en la creación de fuentes de empleo formal para los ciudadanos, ampliar la oferta pública del servicio educativo con financiación completa del Estado, entre otros factores, permitirá a mediano y largo plazo que los indicadores de calidad del sistema educativo de Colombia comiencen a ser equiparables con los países miembros de la OCDE.

Por otra parte, la crisis sanitaria propiciada por el Covid-19 puso al desnudo la debilidad de los sistemas educativos de la región de América Latina y el Caribe. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través del Cima (2020) (Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes), dio a conocer un consolidado reciente de cifras de las condiciones digitales de base que tiene América Latina y el Caribe en cuanto a la conectividad en las escuelas, las plataformas digitales, la tutoría virtual, los paquetes de recursos y los repositorios de contenidos digitales.

El único país que salió bien librado en los anteriores indicadores fue Uruguay. Colombia salió mal evaluada en lo que tiene que ver con conectividad en escuelas, plataformas y tutorías virtuales, mientras el país muestra buena calificación en los recursos y contenidos digitales, dos de los temas en los que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se empeñó en fortalecer para aminorar el impacto de la pandemia en la educación. A pesar de los esfuerzos del MEN, lo cierto es que Colombia no cuenta con las condiciones iniciales de base para brindar educación en línea a gran parte de la población estudiantil.

Según datos del programa Pisa 2018, reportados por el Cima (2020), en América Latina sólo el 33% de las escuelas poseen ancho de banda suficiente (velocidad de internet), para soportar la educación en línea. De estas escuelas que están ubicadas en diferentes contextos socio-demográficos, sólo el 22% de las escuelas vulnerables tendrían condiciones para soportar una educación en línea, mientras el 52% de las escuelas favorecidas la podrían realizar de manera efectiva. Estos datos están muy por debajo de los promedios reportados para los países miembros de la Ocde (68% de conectividad de escuelas; 64% escuelas vulnerables; 72% escuelas favorecidas).

Los datos de Pisa 2018 muestran que México es el país de América Latina que cuenta con un mayor porcentaje de profesores (76%) con preparación técnica y pedagógica para asumir una docencia en línea, mientras la media de la región es del 58%. Colombia se encuentra por debajo de esta media (56%). El consolidado de la región muestra que los docentes que trabajan en escuelas vulnerables tienen menor preparación que los docentes que trabajan en medios más favorecidos, con lo que la brecha no sólo es tecnológica y de disponibilidad de medios digitales, sino que se amplia atendiendo a la preparación de los profesores.

En cuanto a la disponibilidad que tienen las familias para acceder a un computador, el reporte de Pisa 2018, ubica a Uruguay y a Chile (82%) como los únicos países de América Latina con un indicador cercano al promedio de los países de la OCDE (89%). El caso de Colombia es preocupante en la medida que la brecha entre familias pobres (21%) y familias con poder adquisitivo (93%) es muy alta. Es decir, las familias que pertenecen a medios más favorecidos en Colombia tienen un nivel de acceso a la tecnología superior a la media de los países miembros de la OCDE, mientras las familias vulnerables, en cuanto al acceso a la tecnología, están por debajo de la media reportada para América Latina.

En las cifras que el informe Pisa 2018 ofrece para el medio rural, los resultados resaltan las desigualdades y la brecha tecnológica que tiene América Latina. Colombia (35%) se encuentra dentro de los tres países, junto con México (27%) y Perú (36%), que tienen un bajo porcentaje de estudiantes rurales con acceso a internet.

Los esfuerzos de los distintos gobiernos (nacional, departamentales y municipales) para ubicar a la educación como prioridad y camino para superar las desigualdades no han logrado su propósito, en la medida que los distintos planes, programas y proyectos no han permitido mitigar los factores prevalecientes, de pobreza e inequidad presentes a lo largo y ancho de Colombia, que inciden de manera drástica en la calidad de la educación y en las posibilidades de ascenso social, cultural y económico de la población.

2.3. Nuevos escenarios creados por la pandemia del Covid-19

Las desigualdades identificadas hace muchos años en Colombia, están pasando factura en la actual pandemia y los efectos en la población vulnerable tendrán un impacto, que algunos expertos han ubicado en retrocesos en políticas públicas en educación de más de una década. Es previsible que gran parte de la política pública en educación diseñada por los últimos gobiernos se tenga que revisar, en la medida que las consecuencias de la pandemia en la profundización de las diferencias entre la educación pública y privada y entre la educación ofrecida en los contextos urbano y rural, tendrá serias consecuencias en la educación y en las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes, acrecentando las desigualdades y profundizando las conflictos sociales.

Expertos en educación como el profesor Fernando Reimers (profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard) considera que la manera en que se gestione por parte de los gobiernos la superación de la pandemia, se puede convertir en una oportunidad para que las sociedades den un salto positivo en materia de desarrollo cultural, económico y bienestar de la sociedad, o por el contrario el nuevo escenario puede llevar al nacimiento o fortalecimiento de posturas autoritarias que hagan retroceder o perder logros alcanzados en materia de derechos civiles y disminución de las desigualdades.

La crisis sanitaria ha permitido apreciar una gran capacidad de adaptación y resiliencia de los maestros, quienes han tenido que adaptarse de manera rápida a nuevos formatos de trabajo remoto, reconfigurando sus prácticas docentes e incorporando, en algunos casos, la tecnología disponible con cierto éxito, y en otros casos, sobre todo en medios socialmente deprimidos, retomando prácticas pedagógicas cercanas a la modalidad de la educación tradicional a distancia, en donde la entrega de materiales impresos y dispositivos de almacenamiento digital son la única posibilidad de dar cumplimiento al derecho a la educación. Lo anterior no sucedió con una importante población de niños, niñas y adolescentes, muchos de los cuales no lograron continuar sus estudios, ya sea por que no disponían de tecnología, acceso a internet o por falta de un acompañamiento adecuado de sus padres o cuidadores.

El concepto de la Escuela como el edificio en donde se encuentraban maestros y estudiantes alrededor de saberes y relaciones de mediación, enseñanza y aprendizaje, a raiz de la pandemia ha cobrado un nuevo significado. Como consecuencia de la pandemia, emergen nuevos desafíos para la formación inicial y continua de los profesores que deberán asumir las unidades formadoras a mediano plazo.

A pesar de que no se cuenta con cifras sobre el impacto de la pandemia en la educación superior, se puede decir que la crisis sanitaria producida por el Covid-19 afectó de manera distinta a los estudiantes de acuerdo con su condiciones socio económicas. Los estudiantes provenientes de medios favorecidos lograron continuar su educación en línea sin mayor impacto y se lograron adaptar a las nuevas circunstancias de la presencialidad remota; no obstante, los estudiantes que pertenecen a medios menos favorecidos experimentaron un cambio en la calidad del derecho a la educación, en la medida que no se lograron adaptar a la educación remota en debida forma, ya sea por la no disponibilidad de equipos de computo, no acceso a internet, no disposición de un lugar apropiado en sus hogares para el trabajo sincrónico y asincrónico, o porque tuvieron que asumir nuevos roles en la familia para suplir los ingresos perdidos a causa del desempleo o perdida de la actividad laboral de sus padres o demás miembros de la familia.

La iniciativa de matrícula cero, impulsada por el movimiento estudiantil, tuvo apoyo por parte de universidades y gobernantes (alcaldes y gobernadores), lo que permitió contener la deserción, permitiendo que los niveles de matrícula en el semestre 2020-2 alcanzaran cifras históricas. Desde ya algunos entes territoriales están comprometiendo recursos en los presupuestos del año 2021 para sostener la matricula cero en el contexto de la educación superior pública, decisión que ayudará a muchas familias a mitigar la perdidas de ingresos y empleos producto de las consecuencias de la pandemia sobre la economía.

3. El contexto institucional relacionado con las facultades de educación y la formación de los formadores

En Colombia no existe un modelo único asumido para la formación de los formadores, como tampoco existe un diseño único, académico y administrativo, de las facultades de educación. Desde comienzos del siglo XX las universidades colombianas han venido creando sus unidades formadoras, proceso que continua en la actualidad. Al tenor del Artículo 112 de la Ley General de Educación: “Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.”

En los términos en que quedó redactado el Artículo 112 de la Ley 115 de 1994, no se asegura que los programas de formación profesional, de posgrado y de educación permanente de los educadores estén bajo la administración académica de las unidades formadoras, lo que ha dado como resultado que muchos programas de licenciatura, que ofrecen las universidades colombianas, estén adscritas a otras facultades que no forman educadores.

Lo anterior no es un asunto de poca trascendencia, si se tiene en cuenta que la impronta que aporta la naturaleza de la unidad académica (Facultad, Departamento, Escuela, Instituto, entre otras denominaciones) tiene importantes repercusiones en aspectos relacionados con las competencias académicas y profesionales, el tipo de prácticas formativas, los espacios curriculares, la nómina de profesores, campos de investigación, conocimiento de política pública educativa y del sector educativo, su contexto nacional e internacional, entre otros aspectos, que finalmente inciden en los resultados del aprendizaje del futuro profesional de la educación.

La falta de claridad en la normativa y en las disposiciones en educación superior, han llevado a que la Institución insignia de la educación en Colombia, como lo es la Universidad Pedagógica Nacional, tenga una Facultad de Educación, interrogando con esto la misión de las demás facultades que integran este prestigioso claustro universitario.

Evidenciar lo anterior es muy importante, en la medida que gran parte de la crítica que se hace sobre la formación de los educadores se dirige a las facultades de educación, desconociendo que existen otras dependencias universitarias, que aportan y tienen responsabilidad en la formación de los educadores. En el trámite de creación de los registros calificados de los programas de educación, el Ministerio de Educación Nacional no toma en cuenta la naturaleza de la unidad o dependencia que tramita la propuesta, lo que ha llevado a que cerca de 92 programas de licenciaturas estén adscritas de facultades que tienen que ver con las Bellas Artes, Ciencias Humanas, Economía y Administración y Matemáticas y Ciencias.

Resulta sintomático que una de las propuestas de la última misión de sabios, de crear un Instituto Superior de Investigación en Educación y Alta Formación de Maestros (ISIE), dedicado a la formación de los educadores, surja como una crítica al trabajo que vienen desarrollando las facultades de educación. Al parecer la Misión no conoció de cerca el contexto institucional actual de las unidades formadoras de docentes, así como no tuvo en cuenta el contexto internacional de estímulos que han implementado algunos países de la Ocde y recientemente nacionales latinoamericanas como Chile con El Plan Maestro (2015).

Las facultades de educación en estos últimos años han logrado avances importantes en la conformación de grupos académicos y científicos, que han logrado dinamizar la agenda educativa en el plano de la educación inicial, posgraduada y continua, logrando la creación y acreditación de programas a nivel de pregrado, maestría y doctorado.

Los indicadores en ciencia y tecnología que ofrecen las unidades formadoras en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación indican que el sector de la educación ha consolidado grupos de investigación que han logrado madurez e impacto tanto en la formación de investigadores y científicos como en la producción de nuevo conocimiento. En la última convocatoria realizada por Colciencias en el 2019, el área de la educación registro 415 grupos de investigación, de los cuales el 28% se ubicaron en las categorías A1 y A y el 23% en la categoría B. A los anteriores indicadores se le suma que el área de la educación tiene 6 investigadores eméritos, 112 Investigadores Senior, 361 Investigadores Asociados y 699 Investigadores Junior, con lo que se consolida una base social de relevo generacional que permitirá dar continuidad y crecimiento a la investigación en diferentes campos y líneas de la educación.

Hasta hace dos décadas los profesores con título de doctorado en Educación eran escasos en Colombia, hoy los indicadores aportados por MinCiencias muestran que el área de la educación cuenta con 748 investigadores con título de doctorado y 421 investigadores con título de maestría. Este crecimiento ha sido impulsado por la conformación de programas de doctorado nacionales. Según los datos del Snies en la actualidad existen 17 programas de doctorado en Educación que están activos.

Producto de un diálogo interinstitucional, con participación de Ascofade, en el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional (2013) dio a conocer el documento de *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Políticas.* Esta iniciativa que surgió como uno de los planteamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006- 2016, no logró su grado de institucionalización, como lo evidencia las diferentes reformas realizadas a la normativa en los años siguientes.

La Ley General de Educación en el Artículo 72, ordena al Ministerio de Educación Nacional la formulación cada diez años del PNDE, coordinado con los diferentes entes territoriales y actores del sistema, que deberá ser evaluado y revisado de manera permanente, y considerado en los planes nacionales y territoriales. Sin embargo, la Ley 115 no le dio un carácter vinculante a los PNDE.

La Ley 1955 del 25 de mayo de 2019 (Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022), en el Artículo 187 le da carácter vinculante al PNDE 2016-2026 al decir que: “En cumplimiento de lo ordenado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la política educativa del Gobierno nacional contenida en el presente Plan Nacional de Desarrollo deberá armonizarse con los propósitos y lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017). Con el fin de fortalecer la planeación educativa en las regiones, los departamentos, distritos y municipios articularán y armonizarán sus Planes de Desarrollo en materia educativa con lo dispuesto en el Plan Decenal de Educación 2016-2026 y en el Plan Nacional de Desarrollo.”

Lo novedoso del artículo 187 de la Ley 1955 de 2019, es que cambia el carácter indicativo del PNDE por a un carácter vinculante, lo que convierte en política de Estado los propósitos y lineamientos del PNDE 2016-2026, obligando al Ministerio de Educación Nacional y a las gobernaciones y municipios, a que formulen sus iniciativas en educación y proyecten la inversión de los recursos públicos para alcanzar las metas señaladas en el PNDE.

Esta directriz de la Ley 1955, de armonizar los planes educativos nacionales, departamentales y municipales, teniendo como foco lo planteado en el PNDE 2016-2026, denominado: *El camino hacia la calidad y la equidad*, es muy significativo, en la medida que envía un mensaje de que en Educación se pueden trazar políticas sectoriales que deben concitar la voluntad de todos los niveles del sistema nacional de educación.

El actual PNDE 2016-2026 vuelve a insistir en la construcción de una política pública para la formación de los educadores (Cuarto desafío estratégico). Como lineamiento estratégico el PNDE propuso:

Se requiere definir un conjunto de planes, programas y acciones dirigidas a consolidar la calidad y pertinencia en todos los ciclos y modalidades de la formación docente, garantizando presupuestalmente la misión de las instituciones públicas. El Ministerio de Educación Nacional debe fortalecer la Universidad Pedagógica Nacional, renovar y afianzar las propuestas curriculares de las instituciones de educación superior y otros, incluidas las Normales. Igualmente, se debe avanzar en planes y programas de formación permanente para maestras y maestros, y demás agentes pedagógicos dirigidos a mejorar y enriquecer su conocimiento disciplinar y sus prácticas pedagógicas (pág. 45).

El documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Políticas* representó la culminación de fases anteriores y presenta avances significativos en lo que tiene que ver con dos aspectos:

El primero es la concepción y descripción del sistema colombiano de formación de educadores como un sistema complejo, presentando por una parte sus principios y objetivos, y por otra parte las particularidades de cada subsistema de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. El segundo avance del documento es el de los lineamientos de política que proponen las rutas para hacer posibles las dinámicas de cada uno de los subsistemas y las articulaciones entre éstos, y además presenta las líneas de acción y hace visible la corresponsabilidad de los actores del sistema de formación de educadores (págs. 4 y 5).

Cuando se analizan las buenas prácticas que adelantan los países miembros de la OCDE se encuentra la consistencia en la implementación de políticas públicas y la voluntad para ejecutarlas. Colombia debe romper el circulo del *déjà vu* que no le permite avanzar en la construcción e implementación de un sistema superior de formación de educadores acorde con las exigencias presentes en el ámbito internacional. El llamado que realiza Ascofade es a retomar el camino que ha sido construido gracias el concurso de múltiples actores y con la participación de las facultades de educación.

4. Los consensos construidos sobre el Educador y su formación

La diversidad en enfoques teóricos y metodológicos presentes en los programas de formación inicial de profesores en Colombia, no ha sido un obstáculo para que la comunidad de facultades de educación alcance consensos o puntos de convergencia sobre las finalidades y las características de calidad de la formación inicial de los maestros.

Colombia logró avances significativos en el tema de la profesionalización de la educación, en la construcción de un estatuto epistemológico para la pedagogía, en el establecimiento de criterios de calidad para la formación de los profesores, lo que incluso se ve reflejado en disposiciones emitidas por el MEN. Hoy tenemos mayores claridades sobre el papel del educador en la sociedad y sobre las competencias que debe desarrollar.

Lo primero es reconocer que la Ley General de Educación en el Artículo 109 señala como finalidades de la formación de educadores las siguientes:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;

b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;

c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y

d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Para Ascofade, el mundo de hoy de cara a las nuevas sociedades, requiere un educador:

1. Sensible a las particularidades del contexto, capaz de reconocer y apropiar su campo de acción; además deberá ser un agente transformador de realidades y creador de escenarios, posibilidades y trayectorias que favorezcan no solo los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino además la resignificación del quehacer educativo dentro y fuera del aula.
2. Que asuma una posición crítica y propositiva en cuanto a la interdisciplinaridad, la interculturalidad, la diversidad y la problemática social, económica y ambiental principalmente, vistas desde un escenario de convergencia en donde la educación, la transparencia y la integralidad son el principio fundamental que prevalece sobre sus acciones y sobre su desarrollo profesional.
3. Que a partir de sus procesos de formación se inquiete por transcender, y que tenga la oportunidad de aclarar su posición respecto a las problemáticas educativas, su rol en la dinámica social y su forma de entender el mundo (Bustamante 2006).

Ascofade reconoce que la formación de los educadores, y por tanto la configuración y el desarrollo de su perfil profesional, debe darse de cara a los retos que hoy enfrenta en lo que respecta a poblaciones diversas, contextos diferenciados, cambios en el campo de la ciencia y la tecnología, políticas públicas y en general sobre los requerimientos permanentes de la sociedad y el desarrollo social del país y del mundo. En consecuencia, el perfil profesional del educador colombiano debe considerar los siguientes aspectos:

* Capacidad de favorecer la comunicación y la participación al interior de su contexto o ámbito laboral.
* Conocimiento y dominio de aspectos pedagógicos, didácticos y disciplinares (dependiendo de la naturaleza de su área de conocimiento).
* Conjugación de docencia e investigación.
* Conocimiento teórico y práctico suficientes para comprender y atender la diversidad cultural y social.
* Propiciador de la integralidad, la flexibilidad, la interdisciplinariedad y el desarrollo de la dimensión ética y la formación en valores en un contexto determinado.
* Propiciador de un pensamiento crítico que favorezca la comprensión de la realidad, la creatividad y el interés por investigar.
* Comprensión de sus propias realidades, necesidades y particularidades de sus estudiantes.
* Reconocimiento de su territorio desde una mirada respetuosa de la diversidad de contextos.
* Propiciador del uso y manejo de nuevas herramientas tecnológicas de la información, adecuadas a las necesidades de formación de los estudiantes colombianos.

Los anteriores consensos están en línea con diferentes estudios que se han publicado por entidades nacionales e internacionales que señalan la necesidad de fortalecer una política pública en educación, que ponga en la agenda de la sociedad la formación de los educadores como una priodidad del Estado. En este sentido el informe de la Fundación Compartir (2014), denominado *Tras la Excelencia Docente,* propone la necesidad de imprimir transformaciones en los sistemas de remuneración e incentivos de la profesión docente, ligados con cambios en los procesos de selección y formación inicial y continua de los maestros.

En este mismo sentido, el BID (2018) dio a conocer un informe denominado: *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, en donde se insiste en la necesidad de aumentar el prestigio de la profesión docente, lo que pasa por un aumento significativo en los salarios de enganche y permanencia de los profesores.

Un referente que tiene la región y que puede impulsar una movilización del país con el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional, Ascofade y Fecode es lo que tiene que ver con el Plan Maestro (2015) adelantado en Chile. El Plan Maestro fue la apuesta de 20 organizaciones, entre públicas y privadas, que logró movilizar la opinión pública chilena y logró comprometer al organo legislativo del país con el fin de formular una política de Estado tendiendo a dignificar, mejorar las condiciones laborales y los criterios de ingreso a los futuros profesores, tanto al magisterio como a los programas de formación universitaria.

Una política de mejoramiento de la calidad de la formación de los formadores, no sólo contempla la arista de la calidad de los programas de formación, debe contemplar una política pública que abarque otras dimensiones, como la dignificación de la profesión docente, el sistema de incentivos, la atracción de los jóvenes para que vean en la docencia una posibilidad de realización profesional.

5. Resolviendo las tensiones y acercando posiciones con el Ministerio de Educación Nacional

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) en su misión de contribuir al fortalecimiento de las unidades formadoras, asume el liderazgo en la construcción de políticas públicas en educación, lo que incluye establecer puentes con el ente rector de la política pública en educación del país como lo es el Ministerio de Educación Nacional.

En esta dirección Ascofade, en la I Cumbre de Facultades de Educación realizada los días 21 y 22 de marzo de 2019, reafirmó su compromiso con el propósito fundacional de la organización y además ratificó su interés de establecer una mesa de trabajo conjunto con el Ministerio de Educación dirigida a abordar temas como:

-Colocar la educación como interés de primer orden

-Adelantar la construcción y concertación de políticas educativas en torno a la formación de maestros, desde sus contextos, realidades, posibilidades y proyecciones.

-Trabajar por la calidad de la educación y por la formación de maestros para los diferentes niveles, modalidades y contextos culturales y poblacionales.

-Avanzar en la revisión de los procesos de carrera docente que dignifiquen la labor del maestro.

Para Ascofade es claro que el compromiso por la calidad de la educación implica una seria y contundente responsabilidad del Estado y el Gobierno, reflejada en políticas claras y pertinentes que evidencien condiciones de posibilidad, recursos y normas para su verdadero desarrollo.

De la misma manera Ascofade considera que las escuelas normales superior (ENS) son aliadas naturales en el propósito de construir una política pública sobre la formación de los educadores, y las invita a que adelanten procesos de intercambio de experiencias y la formulación de proyectos colaborativos que fortalezcan la formación inicial y continua del profesorado de Colombia.

En el informe relacionado con las apuestas para el desarrollo, posicionamiento y mejoramiento de los procesos de formación de licenciados en el país, realizado a petición de Ascofade (2019) los consultores indican que:

…en el análisis de las implicaciones de la normatividad relacionada en función de su impacto sobre los dinamismos propios de la formación de maestros. Tres aspectos identificados desde la Normativa en los últimos 15 años generan el mayor impacto para dichos dinamismos: 1) la ausencia de continuidad, 2) la aparición de normas inmediatistas y 3) la 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.

Un ejemplo de lo que dicen los consultores se puede apreciar en lo realizado con la expedición del decreto 2450 de 2015 y las resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017 “Por la cual se ajustan las características especificas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Esta normativa surgió de la aplicación del artículo 222 del Plan Nacional de Desarrollo del gobierno del Presidente Santos, que obligó a las IES a acreditar los programas de licenciatura en educación. Un proceso que en su filosofía no es obligatorio, como lo es la acreditación de alta calidad, se convierte en obligatorio por fuerza de ley desconociendo la norma constitucional de la Autonomía Universitaria y, por otro lado, los ajustes que tuvieron que realizar las facultades de educación a sus proyectos curriculares, atendiendo a las resoluciones mencionadas, tuvieron tal impacto que en muchos casos los programas tuvieron modificaciones sustanciales.

Otro aspecto que se resalta en el informe de consultoría es:

Por otro lado, se puede observar que otro fenómeno asociado específicamente al origen de la normatividad tiene que ver con la ausencia de canales de comunicación y participación permanentes, lo que dificulta la construcción pragmática de sentidos y además, condena históricamente a las Facultades a una “obediencia acrítica” resultado de las aprobaciones rápidas de muchas normatividades (sólo consultadas en pequeños grupos estratégicos para disfrazar una aparente participación o por la decidida apatía de otros sectores académicos que con desconfianza y desenfado responden a una continua desatención de sus demandas e iniciativas), de tal manera que las “transformaciones” son realmente pocas en el ámbito real pues a pesar de las regulaciones, lo que sucede en el aula, en el día a día, tanto de los profesores en ejercicio como de aquellos que se forman es básicamente lo mismo: poca innovación pedagógica, sistemas demagógicos súper-estructurados y jerárquicos, creciente burocratización, sistemas disciplinarios y de control como una instancia de evaluación, desmotivación por parte de las comunidades educativas y poco o escaso impacto de la formación recibida sobre la transformación social o incluso (y de forma paradójica luego de un neoliberalismo salvaje) un poco impacto en los mercados y los cuadros de obreros y nuevos “emprendedores freelance”.

En un ejercicio reflexivo y propositivo realizado de manera colegiada con el concurso de los siete capítulos de la asociación, se consideraron seis tópicos relevantes en la discusión actual sobre la formación de los educadores, a saber: a.) Tipo de educador y perfil del maestro; b.) Modalidades y contextos; c.) Incidencia de los componentes curriculares y pedagógicos de los licenciados; d.) Practicas pedagógicas y educativas: formación en la práctica en sus tres niveles y la práctica profesional; e.) Evaluación de aprendizajes y resultados: f.) Competencias genéricas para maestros de calidad. En la tabla No.1., que resulto del estudio del análisis de las tensiones presentes entre la Resolución 18583 de 2017 y el Decreto 1330 de 2019, Ascofade se permite proponer una nueva agenda de trabajo con el Ministerio de Educación Nacional que permita avanzar en la consolidación de una política pública en educación para la formación de los formadores.

|  |  |
| --- | --- |
| **TÓPICO** | **PROPUESTA** |
| **Tipo de educador y perfil del maestro** | 1. Fortalecer una política de fomento a la investigación educativa orientada a la renovación curricular que mejore el perfil del educador.
2. Definir desde el MEN programas o proyectos, orientados a la ponderación, diseño y desarrollo de la práctica pedagógica articulada a otras disciplinas del conocimiento
3. Apoyar desde el MEN proyectos o programas de relacionamiento de la Universidad con el sector externo para la generación de conocimiento.
4. Reconocer la formación profesional del educador desde las Facultades de educación y dar el estatus que se merece a la profesión, sin dejar abiertas las posibilidades a la formación técnica, pues los territorios del país merecen educadores de calidad para todo el sistema educativo formados en las Facultades de Educación de las IES. Adicionalmente es importante considerar que quien ejerce la profesión docente y es profesional en otro campo o disciplina debe hacer proceso de formación permanente y avanzada que le permita ejercer como maestro y maestra.
5. Los programas de maestría en las áreas de la educación podrían estar alineadas a las denominaciones de las licenciaturas para darle una continuidad en su profesionalismo.
6. Acoger algunos lineamientos definidos en el Decreto Único Reglamentario para la Educación (Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015) para la titulación y formación de los docentes para distintos niveles, contextos y características específicas.
 |
| **Modalidades y Contextos** | 1. Definir los lineamientos de política que faciliten la oferta de programas de formación de educadores desde las facultades de educación de las IES, con enfoque territorial, de manera que se comprenda y promueva la importancia del entorno sociocultural y geográfico.
2. Ajustar la norma o formular una directiva que amplíe los escenarios de práctica pedagógica, en especial, por los desafíos que en tiempos de COVID-19 se imponen al quehacer docente.
3. Considerar que las modalidades abren las posibilidades a proponer escenarios diversos escenarios de práctica.
4. Se promueva la formación en licenciaturas no convencionales como: arte, música, etnoeducación entre otras.
 |
| **Incidencia de los componentes curriculares y pedagógicos en los licenciados** | 1. Ajustar la norma o señalar una directiva que viabilice, bajo el principio de autonomía universitaria, un diseño curricular flexible y amplío que tenga en consideración la formación en los campos de la pedagogía y la didáctica, así como disciplinar y complementaria del maestro de manera equilibrada y que permita la coherencia con los planteamientos que al respecto se hacen en el Decreto 1330.
 |
| **Prácticas pedagógicas y educativas: formación en la práctica en sus tres niveles y la práctica profesional** | 1. Ajustar la norma incluyendo la distinción necesaria e indispensable de la práctica pedagógica, como práctica que atañe al devenir y ser educador y consolidar el concepto con las múltiples dimensiones.2. Ajustar la norma incluyendo un enfoque multicultural en la definición de la práctica pedagógica para que se refleje la realidad de las prácticas de la formación de educadores en contextos diversos (rural-urbano; sectores sociales; hospital, género).3. Ajustar la norma con miras a otorgar autonomía a las IES, siguiendo el perfil de sus apuestas de formación para escoger los contextos de prácticas pedagógicas, sin asignar deliberadamente la Institución Educativa como espacio único de la práctica pedagógica. |
| **Evaluación de Aprendizajes y Resultados** | 1. Plantear un directiva que oriente a las IES acerca de cómo se pondrán en marcha los resultados de aprendizaje como requisito para los procesos de registro y acreditación y cómo se hará la validación de las evidencias de aprendizaje en los documentos que deben presentar las IES
2. Se propone que en la nueva normatividad haya articulación en la evaluación del aprendizaje del Normalista Superior, licenciado y Magister en áreas de la educación con el proceso de evaluación de la carrera docente previsto en el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002 y Decretos complementarios)
 |
| **Competencias genéricas para maestros de calidad** | Elaborar una directiva ministerial que oriente la aplicación del Decreto 1330 a las licenciaturas en lo que concierne a resultados de aprendizaje y a competencias específicas y diferenciadoras para la profesión docente. |

Tabla No.1 Propuesta de agenda de temas para reactivar el diálogo entre Ascofade y el Ministerio de Educación Nacional

La agenda que propone Ascofade al Ministerio de Educación Nacional es un primer paso en la dirección de construir un canal permanente de comunicación con temas relevantes para la educación y para la formación de los formadores de manera específica. Por otra parte, la permanencia en el tiempo de Ascofade, como organismo aglutinador de las unidades formadoras, permite que el diálogo con los gobiernos nacionales tenga continuidad y se pueda adelantar el desarrollo de los tópicos propuestos, y otros que surjan en el futuro, priorizando y dando orden temporal a corto, mediano y largo plazo.

No es la primera vez que Ascofade busca un acercamiento con el Ministerio de Educación Nacional, prueba de esto se puede apreciar en la construcción del Sistema Colombiano de Formación de Formadores en la primera década del presente siglo, así como los estándares de competencias para la educación básica y media y las pruebas ECAES para los profesionales de la educación. De igual manera, las facultades de educación aportan al sistema superior de educación pública facilitando el concurso de sus profesores e investigadores en el proceso de aseguramiento de la calidad o verificación de las condiciones para el otorgamiento y renovación de los registros calificados.

Conocedores de la voluntad de trabajo colaborativo que caracteriza a la Dra. María Victoria Angulo, Ministra de Educación Nacional, Ascofade confía en que esta propuesta tendrá buen recibo.

Referencias bibliográficas

Ascofade (2019) Consultoría sobre el Estado Actual de los Programas de Licenciatura en Colombia. Documento interno de trabajo.

Cima (2020). Covid-19 *¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* Publicación del Banco Interamericano de Desarrollo. Nota 20. Documento disponilbe en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf> (última visualización 4 de octubre de 2020)

BID (2018) Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Disponible en: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf. (última visualización 4 de octubre de 2020)

El Plan Maestro (2015) Propuestas participativas para una nueva profesión docente. Santiago de Chile: RIL editores. Disponible en: <http://www.elplanmaestro.cl/wp-content/uploads/2015/08/Plan-Maestro_Baja-copia.pdf> (última visualización 4 de octubre de 2020)

Fundación Compartir (2014) Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Documento disponible en: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf> (última visualización 4 de octubre de 2020)

MEN (2017) Plan Nacional Decenal de Educación: El camino hacia la calidad y la equidad. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf>. (última visualización 4 de octubre de 2020)

MEN-OCDE (2016) Revisión de políticas nacionales de educación: La Educación en Colombia. Documento disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf> (última visualización 4 de octubre de 2020)

MEN (2013) Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Políticas. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf>. (última visualización 4 de octubre de 2020)

World Bank (2015) Out of School and out of work: Risk and Opportunities for Latin America’s Ninis. Documento disponible en <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/9893/pdf/k8318.pdf> (última visualización 4 de octubre de 2020)

.

1. Ascofade se organiza a partir de la conformación de siete capítulos, que permite articular las instituciones atendiendo a sus particularidades regionales y de contexto [↑](#footnote-ref-1)