

**DIGITAL OBSERVATORY FOR HIGHER EDUCATION  
IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN**

IESALC Reports available at

**[www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)**



IES/2004/ED/PI/26  
Date of Publication: May 2004



# **LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN COLOMBIA**

## **Estudio Diagnóstico**

**Bogotá D. C., mayo de 2004**

Este estudio fue realizado por la Universidad Pedagógica Nacional mediante **Contrato No. 886.595.3** celebrado con la UNESCO/IESALC.

***Coordinación***

Gloria Calvo

Docente e investigadora del Departamento de Postgrados de la Facultad de Educación

***Asistentes de Investigación***

Diego Leonardo Rendón Lara

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, vinculado a la Red de Facultades de Educación –REDFACE–.

Luis Ignacio Rojas

Comunicador Social de la Universidad Central, vinculado a la Red de Facultades de Educación –REDFACE–.

***Edición***

Luz Mary Lache Rodríguez, Supernumerario Departamento de Postgrados de la Facultad de Educación

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>PRESENTACIÓN</b>	1
<b>CAPITULO I. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES</b>	3
1.1. PRIMEROS INTENTOS DE ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES	6
1.2. EL SIGLO XX Y LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE DOCENTES.....	10
1.2.1. Predominio de las Escuelas Normales y propuestas para la profesionalización docente.....	10
1.2.2. El Instituto Pedagógico Nacional y las Facultades de Educación como antecedente de la Escuela Normal Superior y de la Universidad Pedagógica Nacional.....	11
1.3. LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR, LAS ESCUELAS NORMALES Y SUS DESARROLLOS DESPUÉS DE LA DÉCADA DE 1930.....	13
1.4. SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO PARALELO DE LAS ESCUELAS NORMALES.....	17
1.4.1. El Decreto 080 del 80 y las universidades.....	22
1.4.2. El Movimiento Pedagógico .....	23
<b>CAPÍTULO II. EL MARCO LEGISLATIVO DE LAS ACTUALES PROPUESTAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA</b>	25
2.1. LAS DISPOSICIONES NORMATIVAS EN EL MARCO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES.....	29
2.1.1. El Decreto 272 de 1998 y la acreditación previa de las Facultades de Educación.....	31
2.1.2. Hacia la acreditación con alta calidad.....	33
2.1.3. El Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997 y la reestructuración de las Escuelas Normales.....	34
2.1.4. El Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003. ¿Hacia otro panorama?.....	36
<b>CAPITULO III. ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA</b>	39
3.1. LA SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES.....	41
3.1.1. Estructura organizativa, nombramiento y funciones de las autoridades. Relaciones con la administración educativa nacional y territorial.....	42
3.1.2. La financiación de las Escuelas Normales Superiores en el marco del Sistema General de Participaciones.....	47
3.1.3. Los recursos económicos de las Escuelas Normales Superiores.....	49
3.1.4. La población estudiantil de las Escuelas Normales Superiores.....	50
3.1.5. Distribución por sexo de la población estudiantil.....	52
3.1.6. Los planes de estudio en los ciclos complementarios de formación docente.....	53
3.1.7. El uso de las nuevas tecnologías.....	55
3.1.8. Población docente.....	55
3.1.9. Las Escuelas Normales Superiores y sus relaciones con el resto del sistema educativo colombiano.....	57
3.2. LA SITUACIÓN DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN.....	58
3.2.1. Panorama general.....	58
3.2.2. Estructura organizativa y las relaciones con la administración educativa nacional y territorial.....	59
3.2.3. Del régimen financiero en el marco de la ley 30 de 1992.....	62
3.2.4. Síntesis general.....	64
3.2.5. Eficiencia y eficacia de los programas de formación docente.....	72
3.3. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	74
3.3.1. La población estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional.....	75

3.3.2. Los estudios conducentes al título de Licenciado en la Universidad Pedagógica Nacional.....	83
3.3.3. La Financiación de la Universidad Pedagógica Nacional.....	84
3.3.4. Las relaciones entre la Universidad Pedagógica Nacional y otras unidades formadoras de docentes.....	86
3.3.5. Las relaciones internacionales de la Universidad Pedagógica Nacional.....	87
3.3.6. El Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad Pedagógica Nacional.....	88
3.3.7. El personal de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.....	88
<b>CAPITULO IV. NUEVAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA</b>	91
4.1. CONTEXTO GENERAL.....	93
4.2. NUEVAS ORIENTACIONES DE POLÍTICA.....	94
4.3. NUEVAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE.....	96
4.3.1. La reflexión sobre la práctica.....	96
4.3.2. El papel de la práctica pedagógica.....	98
4.3.3. Los colectivos docentes.....	99
4.3.4. Los espacios enriquecidos.....	101
4.3.5. La Expedición Pedagógica Nacional.....	103
<b>CONCLUSIONES</b>	107
<b>ANEXOS</b>	113
Anexo 1. Instrumentos utilizados para la recolección de la información.....	115
Anexo 2. Bibliografía.....	131
Anexo 3. Anexo Estadístico (en CD) .....	135

## **PRESENTACIÓN**

Este estudio da cuenta de los procesos de *formación de los docentes en Colombia*, tanto de aquellos que tienen a su cargo la enseñanza básica, como la media y la profesional. Para el mismo, se requirió el uso de *fuentes secundarias*, específicamente en lo relacionado con el desarrollo de las normales y las facultades de educación. También se consultaron y analizaron los más recientes decretos que marcan el rumbo de la formación de docentes y que se inscriben dentro de los *procesos de acreditación*, tanto para los registros de los programas como para aquellos relacionados con la *acreditación de calidad*.

El equipo de investigación, con base en los diferentes elementos exigidos para el estudio diagnóstico, diseñó una serie de instrumentos presentados en anexo, con el fin de recolectar *información primaria* tanto de las Escuelas Normales Superiores como de las diferentes Facultades de Educación vinculadas a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE–. Tales cuestionarios se remitieron tanto vía correo electrónico, como por correo certificado. La solicitud de información se complementó con llamadas a las personas encargadas de los programas (rectores de las normales y decanos de las facultades de educación) con el propósito de garantizar al menos la devolución del 20% de los cuestionarios remitidos. Con base en esta información se construye el capítulo tercero de este informe.

También se contó con el apoyo del sistema de información del Instituto para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– hoy adscrito al Ministerio de Educación Nacional en lo relativo a programas de educación superior por ciudades, instituciones, número de alumnos, número de solicitudes con el fin de conformar los anexos estadísticos. El equipo de investigación consultó a expertos en cada uno de los tópicos relativos al diagnóstico y en este punto quiere agradecer el tiempo y la disposición de los doctores María Cristina Martínez, Alcira Pedroza, Juan Carlos Torres, Vicente Alcalá y Luis Alberto Artunduaga de la Universidad Pedagógica Nacional; Darío Clavijo del Ministerio de Educación Nacional; Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia; Helmer Reyes de la Fundación Universitaria Los Libertadores; y Alejandro Mina de la División de Desarrollo Social del Departamento Nacional de Planeación.

El texto está estructurado en cuatro capítulos y unas conclusiones. El primero, intenta mostrar la trayectoria del maestro como la historia de la constitución de un *sujeto social* en el marco de las determinaciones de la política educativa. Si bien el Estado ha reconocido la importancia de su labor, no logra establecer un sistema de formación de docentes que garantice una política más allá de las orientaciones de gobierno.

El segundo, analiza los decretos que dentro de los procesos de acreditación llevaron a la reestructuración tanto de las Escuelas Normales como de los programas de Licenciatura y Especialización en educación. También se refiere a las más recientes orientaciones legales que generan nuevos cambios en la formación de docentes, poniendo de presente, una vez más, la discontinuidad de las políticas educativas.

En el capítulo tercero, se da cuenta de la formación de docentes en Colombia, en las modalidades que prevé la Legislación Educativa nacional, a saber, las Normales y las Facultades de educación. Como estudio de caso se presenta en detalle la manera como opera la Universidad Pedagógica Nacional dada su naturaleza de institución universitaria dedicada exclusivamente a la formación de docentes. Aquí también se muestra quiénes son los alumnos y los docentes de estas instituciones, la organización de las mismas y su financiación.

En el capítulo cuarto, se muestran algunas tendencias que buscan innovar la formación docente en Colombia, a nivel de Licenciatura, destacándose la reflexión sobre la práctica, el papel de la práctica pedagógica y los espacios enriquecidos. Aunque se refieren a la formación continuada de docentes, también se incluye información sobre las redes y los colectivos docentes y sobre la Expedición Pedagógica Nacional en cuanto ha realizado “rutas expedicionarias” a las normales y se constituye en la posibilidad de documentar otra manera de hacer escuela en Colombia.

El texto termina con algunas conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

# ***CAPÍTULO I***

## **PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA**

---

**1.1. *PRIMEROS INTENTOS DE ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES***

**1.2. *EL SIGLO XX Y LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE DOCENTES***

**1.3. *LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR, LAS ESCUELAS NORMALES Y SUS DESARROLLOS DESPUÉS DE LA DÉCADA DE 1930***

**1.4. *SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO PARALELO DE LAS ESCUELAS NORMALES***





## **1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA**

En Colombia, la historia de la formación de profesores, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación. A lo largo de la historia de la educación en Colombia, es frecuente encontrar que los intentos de profesionalización del maestro se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante, plasmándose en reformas que enfatizan, ya sea su papel como promotor de valores liberalizantes, o su compromiso con valores tradicionales y el mantenimiento del orden social<sup>1</sup>.

Es la historia del reconocimiento progresivo de las acciones y saberes específicos de unos sujetos cuya función resulta imprescindible para la constitución del Estado Nacional. De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. Por otra parte, debemos entender que la formación de los docentes en los entornos educativos, está mediada por la valoración que se le da a su función en el contexto social.

La historia de los institutos y universidades pedagógicas en Colombia constituye un paso importante en el estudio de la formación docente en el país, ya que a lo largo de los años, ellos han marcado su impronta en las generaciones de maestros colombianos. En ese sentido, un punto de referencia obligado, como se expondrá en su momento, está dado por la consolidación y desarrollo de la Escuela Normal Superior, ya que de ella se desprenden las dos únicas universidades pedagógicas del país, adquiriendo el panorama educativo, en lo que a formación docente se refiere, los rasgos generales de su aspecto actual, complementado con la progresiva aparición de las Facultades de Educación y la continuación de la formación en las Escuelas Normales.

De acuerdo con el predominio del tipo de instituciones formadoras de docentes, se pueden identificar dos momentos significativos para su análisis: así, durante la primera mitad del Siglo XX, hay un auge de las escuelas normales, mientras que después de los primeros años de la década de 1950, se asiste a una diversificación entre ellas, las facultades de educación y las universidades pedagógicas, luego de la disolución de la Escuela Normal Superior. Estos momentos han estado condicionados por la dinámica del poder político del momento.

---

<sup>1</sup> Esta situación es apreciable, especialmente, en el caso de la institucionalización, auge y cierre de la Escuela Normal Superior, producto de un ideario educativo liberal, de corte laicizante, cercenado por el retorno del conservatismo al poder a mediados del siglo XX. Más adelante se abordará su caso.

## 1.1. PRIMEROS INTENTOS DE ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Las instituciones formadoras de maestros, tienen un proceso histórico, que hunde sus raíces en la época de la colonia, en el siglo XVIII, y que coincide tanto con el surgimiento de las universidades en América Latina, como con la aparición progresiva de la instrucción pública<sup>2</sup>.

En 1550, se autorizaron los conventos para instruir a clérigos y seglares en las cátedras de gramática y lectura: aunque la enseñanza se movía en estos terrenos, la influencia cristiana era bien marcada, y se amalgamaba con los conceptos doctrinarios y el enfoque de vivir cristianamente. La docencia y la enseñanza se ejercían con gran propiedad y sentido apostólico por parte de algunas órdenes religiosas. Los profesores dependían de la Iglesia, la cual exigía una marcada formación escolástica: la imagen de maestro se confundía con la del fraile<sup>3</sup>.

Pronto, pueblos y ciudades vieron surgir ciertos mercaderes de la enseñanza que vendían o cambiaban su saber por un estipendio para su sustento, situación ligada a una serie de acontecimientos que hacia la segunda mitad del siglo XVIII, marcaron nuevos rumbos para la educación, entre los cuales se destacan dos hechos fundamentales: la expulsión de la Compañía de Jesús de América Latina, en 1767, que tenía bajo su directa influencia los procesos educativos en la colonia, y la puesta en marcha de un discurso sobre la educación, propiciado desde el Estado y la legislación, cuyo objetivo era tomar el control de la enseñanza<sup>4</sup>. Desde este mismo instante, se evidencia la necesidad que ha tenido el Estado de controlar y vigilar los procesos educativos, y que se traslada hasta nuestros días, como se expondrá a lo largo de este informe.

Así pues, la institucionalización de la función docente tuvo un precedente importante en la reapertura de la escuela en el año de 1767, “año en el que la secta de la tiza y el tablero puso fin a su deambular de puerta en puerta en busca de un estipendio a cambio de la enseñanza... La escuela no sólo será un lugar distinto, sino que acogerá además a unos

---

<sup>2</sup> Antes de las reformas borbónicas, que declararon la educación como “objeto de pública utilidad”, la enseñanza se concentraba en torno a dos instituciones capitales para la vida colonial: la Iglesia y la Familia. En la época de la colonia fueron importantes los Colegios Mayores y los Seminarios, en los que, según Carlos Noguera y Jorge O. Castro, *se preparaban a las gentes principales y beneméritas para el ejercicio de la jurisprudencia o para el sacerdocio*. Véase *La educación en la Santa Fe colonial*, EN: *Historia de la Educación en Bogotá*, Tomo I, Bogotá, Alcaldía Mayor, 2002, p. 6.

<sup>3</sup> ACEVEDO, Jairo. *Historia de la educación y la pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1984, pp. 185-187. Según este mismo autor, para ser docente, había que aprobar un examen de conocimientos, que comprendía la lectura, la escritura, y algunas operaciones matemáticas; para presentar este examen se debían cumplir algunos requisitos, entre los cuales el más destacado era ser un *buen religioso, de imagen santa y bondadoso*. Véase pp. 187 ss.

<sup>4</sup> MARTINEZ BOOM, Alberto, *et. alii*. *Crónica del desarraigo: Historia del Maestro en Colombia*, Bogota, Magisterio, 1989. p. 32 ss

nuevos sujetos. El maestro será un personaje de otro orden, y el primero en representar este papel será don Miguel Bonel<sup>5</sup>.

El periodo que va desde 1770 hasta 1800, está pleno de expedientes en los cuales se solicita título de maestro. Estas solicitudes, antes que pretender alguna clase de privilegio social, constituían la única forma, para muchos, de asegurar y garantizar su propio sustento. Sin embargo, no todas eran aprobadas. Para merecer el título era necesario, además de la habilidad para “leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser *hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno*”<sup>6</sup>. El título certificaba las buenas costumbres, más la garantía sobre un saber no era lo que más se destacaba. Pero aun más importante, expresa el reconocimiento legal por parte del poder para desempeñar un oficio, que de ahora en adelante será susceptible de control y vigilancia de las autoridades.

En la república de los militares de comienzos del siglo XIX, se generaliza la idea de establecer instituciones de enseñanza acordes con los problemas sociales del momento. Francisco José de Caldas insinuaba ya, en su discurso sobre la educación, la creación de institutos dedicados a la enseñanza porque, “*esta multitud de pueblos entregados a la holgazanería y envuelto en los horrores de la ignorancia no tiene ni ha tenido educación ni pública ni privada*”<sup>7</sup>. Sin embargo, se necesitaba de la cimentación y adecuación de establecimientos donde se impartiera la anunciada enseñanza, y por esta misma razón, el Sabio Caldas expresaba: *Ahí tenéis, poderosos y ricos de Santa fe, en qué emplear con usura vuestros caudales y vuestros patriotismos, en bien de esa porción desdichada que son, sin embargo, vuestros hermanos*<sup>8</sup>.

En este momento, se pone en cuestión la enseñanza impartida por cualquier orden religiosa, que en lo sucesivo jamás podrá competir con los maestros y preceptores seculares, que por oficio o instituto se dedicaban a la enseñanza. Lo que se planteaba desde el poder civil, era una definición de competencias, pero en ningún momento una postura atea o anticlerical<sup>9</sup>.

Antes de la creación de las Normales, los maestros, en palabras de Alberto Echeverri, buscaban el reconocimiento estatal, “*para no quedar flotando entre la Iglesia y la Familia*”<sup>10</sup>. En este momento se implementaba el Método Lancasteriano, en el que

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 48. Miguel Bonel, es un personaje que ha demandado la atención del grupo de investigación coordinado por Alberto Martínez Boom sobre la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, debido a que en los expedientes, por ellos estudiados, es el primero en el que se dan cita algunos de los rasgos definitorios del ejercicio moderno de la docencia.

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 37

<sup>7</sup> CALDAS, Francisco José de. *Discurso sobre la Educación*. EN: *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, Ed. Minerva, Bogotá, 1943, citado por Martínez Boom, Alberto, *et alii*, op. cit. p. 27.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 28.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 49.

<sup>10</sup> ECHEVERRI, Alberto, *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*, EN: Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, Año II N° 2, julio de 2000, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia – Universidad Nacional de San Luis, Argentina, p. 77. Para este

se produce un descentramiento del maestro respecto a la enseñanza desconociendo su singularidad, puesto que su función se reducía a aplicar la vigilancia y el examen a sus alumnos. La primera Escuela Normal del país se instituyó en Bogotá, en 1822, después de la Independencia, y estuvo bajo la dirección de Fray Sebastián Mora. Esta institución implementó el *Método Lancasteriano de Enseñanza Mutua*, en el cual los demás maestros de provincias y parroquias debían ser formados para reproducirlo en sus pueblos o ciudades, con sus colegas<sup>11</sup>.

En el año 1827, el Vicepresidente de la Gran Colombia, Francisco de Paula Santander, creó la Universidad de Boyacá. Esta institución constituye la base histórica de la que, posteriormente, será la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que en la actualidad tiene sus principales sedes en el Departamento de Boyacá.

En 1844, cuando se institucionalizaron las Escuelas Normales, institutos dedicados exclusivamente a la formación de docentes\*, llegaron al país, pedagogos alemanes, quienes se encargaron de la dirección de estas instituciones en las que, según Martha Herrera, la preparación de los formadores combinaba la pedagogía pestalozziana, con principios de pedagogía tradicional y católica<sup>12</sup>.

En 1870 tuvo lugar la reforma instruccionalista\*, que trajo consigo la primera misión pedagógica alemana, compuesta por nueve extranjeros que lograron organizar en los estados federados más de veinte escuelas normales. En Bogotá funcionaban tres escuelas normales: dos de varones –una de ellas de alcance nacional– y otra femenina. Para su funcionamiento, varios y renombrados pedagogos alemanes

---

autor, el año de 1844 es importante porque por medio de la Escuela Normal se asegura una posición al oficio, diferente al del médico, al del cura, el soldado, y el abogado.

<sup>11</sup> ECHEVERRI, Alberto, *Surgimiento de la Instrucción pública en Bogotá, entre 1819 y 1842*, en: Historia de la Educación en Bogotá, Bogotá, Alcaldía Mayor, 2002, pp. 38 ss. Para el autor, el método lancasteriano no era el más recomendable para la educación de la juventud porque *la férrea disciplina con que debían cumplirse los deberes escolares hizo célebre el dicho la letra con sangre entra, y la labor con dolor; el castigo psicológico empleado... ridiculizaba a los estudiantes* (p. 39). Por lo demás, se conoce que el método se basaba en la existencia de alumnos monitores que reforzaban la enseñanza central del maestro.

\* Según IBARRA, las Escuelas Normales fueron creadas por San Juan Bautista de la Salle en Reims, Francia, y llegaron al país como medio de potenciar el surgimiento de escuelas para la formación del ciudadano dentro de las políticas educativas de la primera república. Véase Ibarra Russi, Oscar Armando. *El Sistema Nacional de Formación de Docentes: el ejercicio docente como profesión*. EN: *La formación de educadores en Colombia*, Geografías e imaginarios tomo I, UPN, 2001, p.78.

<sup>12</sup> HERRERA, Martha Cecilia, *Historia de la Formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional*, EN: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, Año II, N° 2, julio de 2000, p. 102 ss.

\* Conocida como la Reforma Radical de 1870, que tuvo entre muchas de sus realizaciones, la declaración de la escuela como obligatoria y gratuita

prestaron su colaboración a solicitud del gobierno federal. Estas personalidades, se esforzaron por introducir la corriente pestalozziana, aunque los balances posteriores demostraron que los maestros formados en estas instituciones desarrollaban su práctica de aula mezclando las nuevas ideas pedagógicas con dispositivos lancasterianos<sup>13</sup>. En ese mismo año, se creó la Normal de Varones de Tunja, que en lo que a formación pedagógica se refiere, constituye el otro antecedente importante de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Desafortunadamente, el surgimiento de las escuelas normales no estuvo acompañado del mejoramiento de las condiciones sociopolíticas del país, de tal forma que las guerras bipartidistas coadyuvaron al resquebrajamiento del sistema educativo. De todas formas, durante la mayor parte del siglo XIX, el maestro será identificado como pieza importante en la construcción de la nacionalidad y del orden social.

Durante la época de la Regeneración (1886-1899), encabezada por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, que trajo consigo el afianzamiento de las relaciones entre la iglesia Católica y el Estado, la situación de las Escuelas Normales fue deplorable debido a los trastornos políticos del momento, como lo argumenta la historiadora Isabel Batalla: “en varios casos sus actividades se suspendieron puesto que sus locales se convirtieron en cuarteles; cuando los ejércitos las abandonaban, la ruina y la destrucción eran casi completas”<sup>14</sup>. Hay que subrayar también, que durante este periodo, el plan de estudios de las Normales se dividía en dos partes, el *plan escolástico* y el *plan profesional*<sup>\*</sup>. Igualmente, la enseñanza normalista fue consagrada como enseñanza de segundo grado, ya que se instaló en la escuela secundaria.

En el siglo XIX, hubo también, un aspecto importante en el desarrollo de las escuelas normales, y es el de la adopción de las escuelas anexas como campo de verificación de los conocimientos. Con la Ley 89 de 1892, se trazó un plan de estudios preciso. El decreto 429 de 1893, que se conoce como el Plan Zerda, determinó, entre otras cosas, “una duración de cinco años de estudio, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro”<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> GONZALES ROJAS, Jorge Enrique, *La reforma instruccional de 1870 en Bogotá*, EN: Historia de la educación en Bogotá, Tomo I Alcaldía Mayor, 2002, p. 226.

<sup>14</sup> BATALLA, Isabel. *Escuelas Normales y formación del magisterio durante la Regeneración*, EN: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, p. 151.

<sup>\*</sup> El plan escolástico incluía los conocimientos que los profesores debían enseñar; y el plan profesional, incluía *la ciencia de la cultura humana* y la adaptación de los contenidos de la enseñanza, además de conocimientos sobre dirección escolar.

<sup>15</sup> HERRERA, Martha y LOW, Carlos, *Historia de las Escuelas Normales en Colombia*, EN: *Revista Educación y Cultura*, No 20, enero de 1990, p. 43.

## 1.2. EL SIGLO XX Y LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE DOCENTES

### 1.2.1. Predominio de las Escuelas Normales y propuestas para la profesionalización docente

El referente jurídico más duradero durante la primera mitad del siglo XX lo constituye la ley 39 de 1903, conocida como Ley o reforma Uribe, reglamentada por el decreto 491 de 1904, que establece el sistema de educación nacional, determinando la primaria, diferenciando la secundaria y reglamentando la educación superior. A lo largo de sus gestiones en pro de la instrucción pública, una preocupación constante de Uribe fue la de la contratación de profesores extranjeros para la enseñanza de las escuelas normales y su dirección, y sobre todo, para la aplicación de *métodos modernos de enseñanza*<sup>16</sup>.

Los primeros 30 años del siglo XX estuvieron bajo el dominio político del partido conservador, marcando de esta forma la retirada de los liberales del poder. En el plano educativo, se trató de dar continuidad a las políticas educativas del siglo pasado, y se dispuso la creación de escuelas normales para ambos sexos, con sus respectivas escuelas anexas. Por medio del Decreto 441 de 1904, se dispuso que los profesores requerían acreditar diploma de profesor para ejercer su práctica.

Esta norma, sin embargo, tenía sus excepciones, cuando se convirtió en un lugar común el que se confirieran permisos especiales para ejercer el rol del maestro, puesto que la urgencia de expandir el servicio educativo estuvo acompañada por el otorgamiento del título de profesor por otras instituciones distintas de las normales, situación no exenta de clientelismo político<sup>17</sup>. De esta forma, las escuelas normales no tenían un dominio exclusivo todavía.

En la década de 1910 se comienza a vislumbrar el ascenso de nuevos actores sociales; aparece la clase obrera y el campesinado demuestra formas de organización política como alternativas a la perjudicial estructura hacendaria. También comienzan, incipientemente, los procesos de modernización e industrialización del país, y su incorporación a la economía mundial, por medio del café como producto tipo exportación. A pesar de ello, para algunos observadores como los historiadores Absalón Jiménez y Helwar Figueroa, “en Colombia, el siglo XIX se extendió hasta 1930, momento en el que se produce la ruptura del poder hegemónico ejercido por el partido conservador desde la tercera parte del siglo XIX”<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Véase MULLER DE CEBALLOS, Ingrid, *La lucha por la cultura*, V. 1. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 50.

<sup>17</sup> HERRERA, Martha, op. cit. pp. 104 ss.

<sup>18</sup> JIMÉNEZ BECERRA, Absalón y FIGUEROA; Helwar, *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002, p. 21.

### 1.2.2. El Instituto Pedagógico Nacional y las Facultades de Educación como antecedente de la Escuela Normal Superior y de la Universidad Pedagógica Nacional

De esta forma, si bien el panorama de la formación de maestros presentaba adelantos en pro de su institucionalización y reconocimiento social, se detectaron vacíos que fueron reconocidos por el primer Congreso Pedagógico de 1917<sup>19</sup>, el cual vio la necesidad de elevar la calidad de la formación de los docentes mediante la modificación de los requisitos de ingreso: así, se comenzó a exigir la primaria completa a los candidatos, y el título de maestro se otorgaba una vez se hubiera hecho un seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y en general la apreciación sobre las cualidades morales, la idoneidad y capacidad del aspirante.

El Congreso Pedagógico de 1917, contó con una variada participación de actores de la educación, desde altos directivos hasta maestros de escuela primaria. Este congreso buscó reformar las Escuelas Normales y se apoyó en ideas relacionadas con la degeneración de la raza y la moral biológica. Recomendó la contratación de profesores extranjeros expertos en pedagogía; modificó el plan de estudios y en general estableció un diagnóstico del panorama educativo colombiano. No obstante ello, la situación en los años subsiguientes no se alteraría significativamente porque

*“Durante los años veinte y el inicio de los treinta, a la confusión de normas legales se le añadió la precariedad e intermitencia de los aportes financieros del gobierno, lo cual condujo, entre 1923 y 1928, al cierre de la mayoría de las normales departamentales. Una vez más, entre 1930 y 1931, se clausuraron todas las normales del país con excepción de la Escuela Normal de Institutores... el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y las Normales de Medellín y Tunja”<sup>20</sup>.*

Una idea general del panorama de la formación de docentes en el país, a inicios de la década de 1920, la refleja Martha Herrera al indicar que *para 1919,* “las escuelas normales eran 28 y contaban con 1228 estudiantes, de los cuales 61% eran mujeres y el número anual de egresados era de más o menos 100 diplomados. En general, los alumnos ingresaban motivados no tanto por una vocación docente cuanto por la posibilidad de recibir educación gratuita”.<sup>21</sup>

En este orden de ideas, el Congreso de 1917 fue el punto de partida para la creación del Instituto Pedagógico Nacional –IPN–, que abrió sus puertas en 1927<sup>22</sup> bajo los esfuerzos de la pedagoga alemana Francisca Radke. En los años posteriores, los esfuerzos educativos se concentraron en la modificación de la

<sup>19</sup> Decretado oficialmente por la Ley 62 de 1916 y el Decreto 1039 de 1917.

<sup>20</sup> SALDARRIAGA, Oscar; SAÉNZ, Javier y OSPINA, Armando, *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 2, Medellín, Universidad de Antioquia, 1997.

<sup>21</sup> HERRERA, Martha, op. cit. p. 104.

<sup>22</sup> La Ley 25 de ese año reglamentó la creación del Instituto.



instrucción pública y la modificación de los planes de estudio. El Instituto Pedagógico Nacional tuvo, como antecedente importante, la Escuela Normal de Instructores, creada en 1904, que resultó fundamental para la enseñanza normalista, aunque se fundamentaba en hondos valores religiosos y en el manual de enseñanza de los Hermanos Cristianos. En años posteriores, se crearon otras escuelas normales en Socorro, Bucaramanga, Tunja, Santa Marta y Neiva, aunque posteriormente fueron objeto de cierres intermitentes debido a carencias presupuestales y a las guerras de fines del siglo XIX<sup>23</sup>.

El IPN lideró la formación de docentes en el país debido a su carácter nacional, junto con las Normales de Medellín y de Tunja, y recibía estudiantes de varios departamentos del País. A pesar de ello, *“el país tuvo que enfrentarse al hecho de que la mayoría de las egresadas se casaron y sólo una minoría dedicó sus esfuerzos propiamente a las labores pedagógicas<sup>24</sup>”*.

En el Instituto Pedagógico Nacional, las prácticas educativas se realizaban de acuerdo con los postulados de la pedagogía activa, la cual se ligaba a la importancia, que por ese entonces, tenía la pedagogía experimental. Esta corriente se puede identificar por tres características principales: su procedencia de una práctica pedagógica jerarquizada y jerarquizante, (propiciando, por ello mismo una educación diferencial para los sectores rurales y urbanos); la importancia concedida al concepto de trabajo, y la influencia biológica de sus apreciaciones (reflejada en ideas como *higienizar la nación y luchar contra la degeneración de la raza*).

El IPN posibilitó la creación, hacia 1934, de una de las tres facultades de educación que existieron únicamente hasta 1936, cuando se dispuso la Creación de la Escuela Normal Superior. Sería la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres, que estaba adscrita a la Universidad Nacional. Los títulos que ella expidió tuvieron carácter universitario.

La preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario, dio como resultado la creación de estas Facultades de Educación en 1934: una adscrita a la Normal de Varones de Tunja, y las otras dos (una masculina y la otra femenina, ya referida en el párrafo anterior) a la Universidad Nacional. Los antecedentes académicos de estas instancias eran los famosos *Cursos de especialización pedagógica*, que se impartían después de la formación normalista, y que tenían duración de 2 a 4 años según las especialidades que ofrecían, que iban desde la pedagogía, las ciencias naturales y las matemáticas, hasta la especialización en educación física y deportes.

---

<sup>23</sup> QUIJANO SAMPER, María y SANCHEZ MONCADA, Marlene. *La escolarización de niños y jóvenes en Bogotá*, EN: *Historia de la Educación en Bogotá*, p. 200 ss.

<sup>24</sup> JIMÉNEZ y FIGUEROA, op. cit. p. 27.

Estos cursos se convertirían, a la postre, en las Facultades, que implementaron modelos pedagógicos y metodologías propias de la escuela activa y la Psicología experimental. Después de la disolución de la Escuela Normal Superior (1951) reaparecerían con gran fuerza en el escenario educativo colombiano.

Puede decirse que, en general, la creación de las Facultades de Educación, obedeció a los cambios que en los ideales educativos supuso el ascenso de los gobiernos liberales entre 1930 y 1946, y que tuvo como correlato social la continuación de los procesos modernizadores y las crecientes expectativas en la prestación de servicios públicos, además de la inicial aparición de nuevos movimientos sociales. En este orden de ideas, gobiernos como el de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) buscaron redefinir la educación en su función social, tarea en la que la formación de maestros en las Facultades de Educación y, sobre todo, en la Escuela Normal Superior, resultaba crucial, en tanto que se buscaba formar hombres que realizaran estudios antropológicos y sociológicos que interpretaran la realidad nacional y produjeran teoría educativa y social.

El Instituto Pedagógico seguiría funcionando a pesar del advenimiento de los liberales al poder en 1930, y sobre todo del auge de los ideales de Alfonso López Pumarejo, que supusieron el cambio a un proyecto educativo centrado en valores liberales, que no comulgaba completamente con la férrea disciplina del Instituto ni con su herencia conservadora y tradicional. El discurso religioso daba lugar, así, a un discurso laico, en el que fueron lugares capitales las nuevas ideas sobre el docente, el niño, la pedagogía y las prácticas pedagógicas. Radke, que en 1927 había llegado al país, regresó a Alemania en 1936, bajo el gobierno de Pumarejo, cuyo reformismo acabó con el llamado *convivialismo*<sup>25</sup>, que había permitido la coexistencia de representantes de ambos partidos, durante el gobierno de Olaya Herrera, y de cierta forma, la continuación del Instituto.

### **1.3. LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR, LAS ESCUELAS NORMALES Y SUS DESARROLLOS DESPUÉS DE LA DÉCADA DE 1930**

Durante el gobierno de López Pumarejo, el partido liberal buscó adquirir hegemonía en el campo educativo en consonancia con los objetivos de la política conocida como *Revolución en marcha*. Ya desde 1935, se comenzó a postular la necesidad de crear una sola facultad de educación que se montara sobre la de la Universidad Nacional, creada unos años antes, y que debía concentrar los estudiantes de las otras dos facultades ya mencionadas. Posteriormente, esta facultad tomó el nombre de Escuela Normal Superior<sup>26</sup>, y pasó a depender del

---

<sup>25</sup> Término desarrollado por Jiménez y Figueroa, op. cit. p. 34. Según estos autores, *la salida de Radke en 1936, no sólo obedeció a la disciplina implantada por los alemanes en el instituto y a su presunta ideología, sino también a los planteamientos ideológicos impulsados por Alfonso López..” (p. 36).*

<sup>26</sup> Por Ley 39 del 21 de febrero de 1936. La existencia de una sola Facultad de Educación se dispuso por medio del Decreto 1917 de 1935.

gobierno nacional. En este tiempo, los gobiernos liberales también centralizaron la Universidad Nacional. Hay que tener en cuenta, que todo este proceso no estuvo exento de pugnas y malentendidos por parte de los dos partidos. Una de ellas surgió con ocasión del debate sobre la coexistencia de hombres y mujeres dentro de las mismas aulas, medida que no tardó en ser calificada como impía, por parte de los sectores conservadores.

La Escuela Normal Superior, que respondía también a la iniciativa del pedagogo alemán Fritz Karsen\*, es un hito en la formación de docentes en Colombia debido, no sólo, a que concentró en una sola institución un proyecto formativo de corte liberal y modernizante, sino porque propició el desarrollo de muchas disciplinas sociales como la antropología, la sociología y la filología, entre otras. Por sus aulas pasaron, intelectuales de bastante renombre en nuestro país, como Jaime Jaramillo Uribe y Ernesto Guhl, entre muchos otros. Estas personalidades fundaron colegios, salieron del país o fueron profesores universitarios. Siguiendo a Marta Herrera y Carlos Low, los aportes de la normal fueron se pueden sintetizar en:

- *Recuperación de la herencia indígena del país*
- *Una nueva mirada sobre la nacionalidad y sobre la ciencia*
- *Fortalecimiento del Instituto Caro y Cuervo y del Instituto Etnológico*
- *Avance en la igualdad de condiciones de hombre y mujer*
- *Formación de núcleos de intelectuales que fortalecerán el desarrollo de departamentos y facultades de distintas disciplinas*
- *Calificación de la docencia al concebirla como un estudio serio con requisitos de alto nivel y*
- *Profesionalización del magisterio<sup>27</sup>.*

Martha Herrera y Carlos Low caracterizan el ideal y las pretensiones de la Escuela Normal Superior, y su estilo de vida en una sintética apreciación:

*“El modelo pedagógico que la inspiraba fue el de la Escuela Normal Superior de París y el de la tradición alemana en las Facultades de Educación, pretendiéndose formar profesores que tuvieran tanto un dominio de las disciplinas que enseñaban como una preparación pedagógica y didáctica, al mismo tiempo que supiesen contextualizar la enseñanza según las características socioculturales. La vida interna de la institución estuvo marcada por la tolerancia ideológica que posibilitó la libertad de pensamiento y la circulación de teorías actualizadas en las áreas enseñadas, creándose un ambiente propicio para la generación de nuevas teorías sociales y de elementos de interpretación de la realidad nacional”<sup>28</sup>.*

En 1935 fueron creadas las Escuelas Normales rurales con personal exclusivamente femenino. Ya desde 1934, se comenzaba a vislumbrar la necesidad de que personas laicas, y no ampliamente comprometidas con la

---

\* Asesor del Ministerio de Educación entre 1936 y 1938.

<sup>27</sup> Véase HERRERA, Martha y LOW, Carlos, *Los Intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior, una experiencia reciente y olvidada*, pp. 177 ss.

<sup>28</sup> HERRERA, *La historia de la Formación de docentes en Colombia*, p. 108.

religión, dirigiesen normales y Facultades de Educación. En la década de los cuarenta, se comenzó a evidenciar la profesionalización de la función docente mediante el establecimiento de grados y títulos de acuerdo con la preparación obtenida, aunque ello, obviamente, no redundó en una extensiva y rápida expansión de los docentes titulados a lo largo y ancho del sistema educativo colombiano de ese entonces.

En 1938 se puso en funcionamiento la Sección de Escuelas Normales y se expidieron disposiciones que llevaron a la unificación de establecimientos en lo que se refiere a planes de estudio, personal directivo y docente, principalmente. De esta manera, la enseñanza normalista ganaba autonomía administrativa<sup>29</sup>. Según lo dispuesto por el Decreto 1487 de 1932, la iniciación en la metodología y en las prácticas pedagógicas marcaba la diferencia con el bachillerato clásico. Por esta misma época, el ideario de la *Escuela Nueva* impregnaba la orientación que a los estudios normalistas quería dársele, y que estuvo acompañado por una serie de nociones en torno al niño y a su aprendizaje.

Después de 1940, en Colombia, se comienza a hacer cada vez más patente la relación entre el crecimiento urbano y el crecimiento industrial. Antioquia, Cundinamarca y el Valle, comenzaron a concentrar, progresivamente, una importante cantidad de habitantes en regiones urbanas e industriales, una buena participación en los procesos productivos y un valor agregado industrial alto. De la misma manera, la aparición significativa de las ciudades intermedias (como Bucaramanga, Pasto y Tunja) marca también un precedente en la constitución del espacio económico nacional. Estas, aunque no se ocuparían de funciones directamente relacionadas con la producción industrial, (como por ejemplo las derivadas del sector de los servicios) sí se ligaban al efecto integrador de la economía de incipiente industrialización, que conectaba, mejor que antes, el mercado interno.

Rodrigo Parra Sandoval ha identificado dos períodos de significación en la historia de los estudios normalistas<sup>30</sup>. El primero corresponde a una etapa de crecimiento y expansión, dada entre los años 1939 y 1945. En este período “*el número de las escuelas normales creció 985 veces lo mismo que el número de maestros y alumnos*”<sup>31</sup>. En 1958, comenzó a hacerse palpable la creciente presión que sobre la oferta educativa supuso la creciente urbanización industrial, ya que el número de normalistas resultaba a todas luces insuficiente para la cobertura de las necesidades educativas. Así, por estos años, tuvieron lugar medidas como la convocatoria, para cursos de maestros, a bachilleres y personas con formación

---

<sup>29</sup> *Ibíd.*, pp. 109 ss.

<sup>30</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo, *Los maestros colombianos*, Bogotá, Plaza y Janés, 1986, p. 34 ss.

<sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 35.

general que estuvieran dispuestas a obtener en un año títulos como el de *instructor*.

Después de 1939, la oferta educativa de las normales se vería invadida por el sector privado<sup>32</sup>. Según el análisis hecho por Parra Sandoval, la privatización, por entonces, alcanzó cotas muy altas en el período que va de 1947 a 1955, ya que menos del 50% de la formación de los maestros estaba en normales oficiales<sup>33</sup>. Pero a “*pesar de un aumento considerable del número de escuelas normales particulares, el Ministerio de Educación no dejó la enseñanza normalista totalmente a cargo del sector privado: administraba por lo menos una escuela normal nacional para hombres y otra para mujeres en cada departamento*”<sup>34</sup>.

Igualmente, durante este período se evidencia la feminización de estas instituciones (en el año 1965, el 80 % de la matrícula era femenina). De la misma manera, es un hecho la feminización del profesorado de las normales.

Los años cincuenta conocerían el cierre de la Escuela Normal Superior, que tuvo una duración de 15 años. Fue disuelta en 1951, para dar paso a las dos únicas universidades pedagógicas del país\*. Su clausura estuvo antecedida por acontecimientos relevantes, cuales fueron los sucesos del 9 de abril de 1948, (El tristemente famoso *Bogotazo*, a raíz del asesinato del caudillo Jorge Eliécer Gaitán), por los cuales se acusó a estudiantes de la Universidad Nacional y de la Normal Superior de haber participado en los motines, y el retorno de los conservadores al poder en 1946. En sus últimos años la Normal vio disminuir su presupuesto y el número de estudiantes. En general, la reacción conservadora buscó acabar el proyecto político liberal que le vio nacer.

El mismo proyecto conservador que pareció resurgir de las cenizas, después de los dieciséis años de predominio liberal, fue el encargado de acabar con la Escuela Normal Superior y, mas que con su organización y disposición física, con su proyecto de educación y formación de corte liberalizante. A este respecto, Absalón Jiménez y Helwar Figueroa han anotado cómo el desmonte de la Escuela Normal Superior se corresponde con las fuertes presiones corporativas de partidos

---

<sup>32</sup> Según PARRA SANDOVAL, para 1939 el 76% de las normales era oficiales, mientras que para 1955 el porcentaje descendió al 55%.

<sup>33</sup> *Ibíd.*, pp. 37-38.

<sup>34</sup> HELG, Aline, *La educación en Colombia, 1946-1957*, EN: *Nueva Historia de Colombia*, Vol. IV, p. 127.

\*Se debe decir, que actualmente sólo una de ellas se encarga exclusivamente de la formación de docentes: la Universidad Pedagógica Nacional. La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede en Tunja, ofrece además de programas de Licenciatura, otros correspondientes a otras profesiones.

y gremios, que han impedido la educación pública como constructora de un verdadero proyecto nacional<sup>35</sup>.

A mediados de los años cincuenta, las normales privadas femeninas representaban el 50% del total de las Escuelas Normales. De esta forma, hay una relación entre la privatización de estas instituciones y la feminización de la matrícula. Según Parra Sandoval, ello tuvo como hechos concomitantes el surgimiento de las clases medias urbanas y la valoración positiva que posiblemente se hizo de la incorporación de la mujer a un espacio de vida laboral, que no era radicalmente distinto de sus ocupaciones maternas del hogar. Igualmente, Parra Sandoval ha establecido interesantes relaciones, para este mismo período, entre el desmejoramiento de la calidad de la educación en las normales, la superación del rezago en la oferta educativa y el hecho de que la mayor parte de los maestros de escuelas femeninas privadas no había obtenido título<sup>36</sup>.

#### **1.4. SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO PARALELO DE LAS ESCUELAS NORMALES**

Los años cincuenta verían surgir un panorama educativo modificado en los principios del conservatismo y el catolicismo y por la cruenta realidad de la guerra civil de la *Violencia*. La privatización y la masificación de la educación fueron fenómenos que comenzaron, lentamente, a ser notorios<sup>37</sup>. En el contexto de un Estado debilitado y abatido por las alianzas entre los monopolios con el partido conservador por el control de lo público, la educación no sería un problema fundamental ni una preocupación social de primer orden<sup>38</sup>. Por estos años, la Misión Curie detectó insuficiencia de maestros y de preparación adecuada para los mismos. La estructura ocupacional de la población variaría sustancialmente, ya que la agricultura no sería, en lo sucesivo, mayoritaria, respecto de otros sectores como los servicios el comercio o las comunicaciones.

El sector educativo oficial, también comienza a constituirse por estos mismo años, aunque ello, en modo alguno, no significara que existieran verdaderas políticas públicas de educación superior. Se crea el FUN (Fondo Nacional Universitario), y más tarde el ICFES (Instituto para el Fomento de La Educación Superior) y otras asociaciones que buscaban mantener cierto control y vigilancia en las instituciones de educación superior.

---

<sup>35</sup> JIMÉNEZ y FIGUEROA, p. 51. Según estos historiadores, *La Escuela Normal Superior buscaba coadyuvar en la formación de un nuevo tipo de ciudadano comprometido con el país y no con la ideología de un partido* (p. 53).

<sup>36</sup> PARRA SANDOVAL, op. cit., pp. 39 ss.

<sup>37</sup> Proceso ampliamente estudiado por LUCIO, Ricardo y SERRANO, Mariana, *La educación superior, tendencias y políticas estatales*, Ed. Universidad Nacional-IEPRI, 1992.

<sup>38</sup> JIMÉNEZ, op. cit., p. 57.

A través del Decreto 1955 de 1951, Laureano Gómez dividió la Normal Superior en dos instituciones, con sedes en Tunja y Bogotá, masculina y femenina, respectivamente. Luego, por medio del Decreto 2655 de Octubre 10 de 1953, la antigua Escuela Normal Universitaria de Tunja se transformó en la Universidad Pedagógica de Colombia. Por los Decretos 192 del 30 de enero, y 1215 del 31 de mayo de 1955, el Instituto Pedagógico Nacional, se elevó a la categoría de Instituto Pedagógico Nacional Superior. Con el retorno de Francisca Radke, se viabilizó aún más la posibilidad de una Universidad Pedagógica Nacional femenina, ya que desde 1953, si bien se había conseguido ese rango universitario, había todavía más por conseguir:

*“La Universidad Pedagógica Nacional Femenina, UPNF, funcionó como tal desde el primero de febrero de 1955, hecho que se consideró en su momento no sólo como un logro político de inserción de la mujer al mundo académico, sino como el máximo punto de autonomía institucional de la época”<sup>39</sup>.*

Radke buscó retomar los caminos de la pedagogía activa orientada a la experiencia y a la observación crítica, aunque hubo de enfrentarse a las pervivencias de los logros conseguidos durante los gobiernos liberales en lo que se refiere tanto a la ENS como al Instituto Pedagógico mismo. Según los historiadores de la Universidad Pedagógica, Jiménez y Figueroa, el período de vuelta de Radke a la UPN estuvo acompañado de medidas verticales y la plena convicción de los valores cristianos y tradicionales, que se reflejaban en los códigos de disciplina, que eran muy celosos en disposiciones atinentes al internado y a las celebraciones religiosas.

Estas circunstancias, unidas a las presiones que el movimiento estudiantil ejerció primero, sobre el gobierno del General Rojas Pinilla, y sobre la rectora Francisca Radke, después, provocaron su salida en 1957. Luego, y como anotan Jiménez y Figueroa, *“la Universidad quedó desde entonces... como un híbrido institucional, que en el imaginario colectivo de algunos profesores de la Pedagógica, fue denominada, peyorativamente, como universidad germano boyacense. Para ellos, la UPN tiene una filosofía que se sustenta en la ortodoxia cristiana, el autoritarismo prusiano y la moral de las faldas tobilleras”<sup>40</sup>*. Pero hay que anotar, también, que la UPN heredó de la Normal Superior no sólo programas, sino profesores, y en cierto sentido, tradición humanista.

El Frente Nacional marcó el inicio de una singular etapa para la educación colombiana. Durante este periodo, el sistema universitario sigue conformándose, pero aún de manera errática y heterogénea. El sector privado buscó seguir sacando provecho del ascenso de las clases medias y de la demanda que suponía

---

<sup>39</sup> JIMÉNEZ, p. 66. Según los autores, en el momento de consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, tenía cinco Facultades (Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias Biológicas, Filología, Idiomas y Matemáticas y Ciencias de la Educación; además del Instituto de Educación Física, el IPN y sus respectivas escuelas anexas).

<sup>40</sup> *Ibíd.*, p. 81.

la paulatina industrialización del país. Detrás de estas referencias, que pueden parecer episódicas, se esconde un hecho que en más de una ocasión ha sido puesto de relieve: el Estado está ausente como un referente modernizador de la sociedad colombiana.

En el período del Frente Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional conoció uno de sus cambios más significativos, cual fue el de su conversión a institución mixta en 1962. Esta medida, y en general las ocurridas durante esos años, que fueron en contra de la tradición conservadora y vertical, comienzan a marcar el derrotero de lo que será la Universidad Pedagógica Nacional hasta nuestros días, buscando una institución mixta y plural.

Posteriormente, la Universidad conocería los efectos derivados de iniciativas de carácter internacional, como la Alianza para el Progreso y el Plan Atcon<sup>41</sup>. Por esos mismos años, se reorganizó la planta física y se estableció la creación del Instituto de Investigaciones pedagógicas, que había sido esquivo durante muchos años. La Universidad formuló la reestructuración académica y administrativa, la departamentalización, la definición de carácter de Facultad de Educación y el desarrollo de los programas de Magíster en Educación. El Instituto de investigaciones sería, así mismo, reestructurado, y compartió con el ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogía), la ejecución de trabajos de investigación en educación y la distribución del presupuesto.

Durante las décadas del sesenta y el setenta, por otro lado, la nación vería cómo la primaria y la secundaria serían nacionalizadas, mediante el otorgamiento de varias atribuciones al gobierno central (Ley 43 de 1975). El número de maestros vinculados al sector estatal por ello mismo, aumentó *“y el sector educativo se convertiría en una de las principales fuentes de empleo para los colombianos”*<sup>42</sup>.

Las Facultades de Educación y los Departamentos de pedagogía se comenzaron a crear con propiedad a partir de la década de 1960, tanto en las universidades públicas como privadas. Según Martha Herrera:

*“En 1965, la formación de profesores tanto en escuelas normales como en las instituciones de educación superior, estaba caracterizada por: la expansión cuantitativa... y la privatización, que hizo que además de las comunidades religiosas, interesadas tradicionalmente en formar este tipo de instituciones, entraran a participar también sectores privados motivados por la obtención de lucros económicos; y finalmente, por la feminización,, acentuándose la idea de que ésta era una profesión*

<sup>41</sup> Según JIMÉNEZ y FIGUEROA, en el año de 1967, por medio del Acuerdo 05, el Consejo Directivo expidió el Estatuto Orgánico de la Universidad, teniendo en cuenta las modificaciones que se habían producido desde comienzos de la década, con la influencia del Plan Atcon... mediante este estatuto, se le dio a la Universidad el carácter de establecimiento público, descentralizado, autónomo y apolítico.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 88.



*que correspondía al papel social de la mujer. Se podría decir que estos elementos permanecieron como tendencias en las décadas posteriores...<sup>43</sup>.*

De 1965 a 1974, se asistió tanto a un decremento del número de normales como del de sus egresados, y a un aumento considerable de la matrícula en educación secundaria y en las Universidades Pedagógicas. A este respecto, Parra Sandoval ha anotado cómo *“el incremento de la Educación en universidades pedagógicas tuvo una fuerza tal que hacia 1975 solamente era superado en número de egresados por administración y economía”<sup>44</sup>.*

El acuerdo 052 de 1975, viabilizó el inicio de actividades de la Facultad Seccional de Chiquinquirá de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ofreciendo la Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas. Acuerdos posteriores posibilitarían la consolidación de las actividades investigativas de esta Facultad.

Durante estos años, se generaron, en las Facultades de educación tres modelos curriculares que fueron identificados por Bernardo Restrepo en 1983. Los dos primeros, aunque con diferente grado de intensidad, fueron los que se dedicaron a formar docentes para diferentes disciplinas, de suerte que los programas de licenciatura comprendían dos o más áreas de especialización. Del mismo modo, fueron surgiendo las llamadas licenciaturas puras, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber. Su presencia ayudó al debate acerca de la conveniencia de la formación de docentes para educación media en varias áreas del conocimiento. Ciertamente, este modelo de formación fue haciendo crisis a medida que los licenciados puros fueron dedicándose a la docencia<sup>45</sup>.

De la misma forma, disminuyó la importancia relativa de la matrícula en las escuelas normales (para el año 1974, el 74.5 % de la matrícula de secundaria estaba en el bachillerato, la normalista representaba el 5.4%). Ello no ocurrió sin que se dieran otros fenómenos, como el acceso de la mujer al nivel universitario y a otras plazas de trabajo más apetecibles, correspondientes a carreras distintas de la docencia, además de la exigencia de requisitos de post secundaria para ocupar cargos en el sistema educativo.

---

<sup>43</sup> HERRERA, op. cit., p. 112.

<sup>44</sup> PARRA SANDOVAL, op. cit., p. 48.

<sup>45</sup> RESTREPO, Bernardo, *Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro*, EN: *Revista estudios educativos* No 18, I semestre de 1983, pp. 26 –28. Para RESTREPO, *Las facultades de Educación tuvieron su papel destacado en la década del sesenta en las universidades. Contribuyeron a la modernización de éstas en los procesos de admisiones y registro, departamentalización y la apertura misma de programas en ciencias puras, los cuales se desgajaron de las antiguas licenciaturas clásicas. Las universidades volvieron sus ojos hacia la educación en pos del liderazgo en todos estos programas que se consideraban propios, bien de la función técnica educativa o de la experiencia que las facultades habían tenido en el cultivo de determinadas áreas académicas.* p. 31.

### Recuadro No. 1. Las Modalidades institucionales de la formación de docentes en Colombia

Las instituciones formadoras de maestros, tienen un proceso histórico tras de sí, que emerge en la época de la colonia, en el siglo XVII, y que se entronca en la historia del surgimiento de las universidades en América Latina. Pero es propiamente en la república de los militares de comienzo de siglo XIX, cuando se establecen instituciones formadoras de maestros.

Con el gobierno del general Francisco de Paula Santander, durante el periodo de la Gran Colombia, se inicia el desarrollo de la instrucción pública, y se le otorga, al sistema educativo, la facultad de ser, en últimas, el responsable de la formación de los ciudadanos.

Aunque existieron propuestas en el siglo XVIII, como las de Francisco Moreno y Escandón, un criollo dedicado a las letras, sólo es hasta 1827, que se opta por formar en la Universidad Central de Santa Fe, y con expertos, traídos de Europa, a los responsables de la multiplicación del método lancasteriano y, con ello, se instala en el país una primera modalidad de formación. Entre 1842 y 1853, el país establece 5 escuelas normales, responsables de la instrucción pública y se define, la separación de los colegios de las universidades, y se responsabiliza a aquellos de la formación de docentes.

Las escuelas normales, se constituyen desde entonces, en instituciones especializadas en la formación de educadores. En el año de 1876, llega al país, por invitación del gobierno, la primera misión alemana de educación (se han llevado a cabo en el país tres misiones), que recomienda fortalecer la formación de los educadores en las escuelas normales, la revisión del currículo soportado en la pedagogía y la didáctica, y la creación de facultades anexas a las escuelas normales, para formar a los profesores del nivel secundario de la educación.

Para esa misma fecha, se fundó en Colombia la Universidad Nacional, tomando como referente el modelo francés, y se solicitó a los directivos iniciales, Manuel Ancizar y Murillo Toro, incluir un instituto para la formación de educadores.

En 1917, en la Escuela Normal Superior de Tunja, aparece la primera facultad de educación y se autoriza la creación de una facultad, anexa al Instituto Pedagógico Nacional, cuya naturaleza es de carácter femenino.

Las universidades pedagógicas colombianas, fueron creadas en la década de los 50, y a partir de entonces, se consideró el saber pedagógico, como un saber superior, propio del carácter universitario.

En la década de los 60, se produce la primera expansión del sistema de educación superior en Colombia, y se autoriza a las universidades de provincia, crear facultades de educación, para formar educadores y otorgar títulos de licenciados. Se inicia una expansión indiscriminada de los procesos y modalidades de formación.

Se desarrolla, de manera sistemática, la relación entre profesionalidad y formación académica universitaria, y se dan los criterios y normas de reconocimiento de los títulos, a la par, que se fortalecen los sindicatos de maestros y las organizaciones gremiales y se nacionaliza el modelo de contratación de maestros con el Estado. Aparecen los primeros modelos de planificación del Ministerio de Educación y se considera el maestro como componente del sistema.

Por el Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992, se reformó el sistema y se abrió la posibilidad de ofrecer la formación de educadores, generándose una gama de ofertas, con criterios de mercado, que debilitó la credibilidad de la sociedad colombiana, en el papel de estas instituciones. La tendencia a la privatización, se confundió con la tendencia a la comercialización, y los programas, sufrieron un descenso, en los niveles de exigencia y en la naturaleza misma de la academia que los atiende.

En 1997 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, reglamentó las escuelas normales superiores, mediante el Decreto 3012 y establece los requisitos básicos de funcionamiento de los programas de formación de educadores y en 1998, mediante el decreto 272, toma idénticas medidas respecto a las facultades de educación.

A la fecha, y con base en esa recomendación, existen en el país 129 escuelas normales superiores públicas, 91 facultades de educación, 457 licenciaturas, 273 especializaciones, 17 maestrías y 2 doctorados.

En la actualidad la formación de los docentes se da en el marco del Sistema Nacional de Formación de Docentes, cuyas unidades operativas son las normales y las facultades, éstas últimas como componentes de las instituciones de educación superior. Vale la pena subrayar, que sólo existen en el país dos universidades con carácter pedagógico: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pero exclusivamente dedicada a la formación pedagógica está la primera.

*Fuente: IBARRA RUSSI, Oscar Armando. Sistema Nacional de Formación de Docentes, en MEMORIA TECNICA Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas, realizado en Santiago de Chile el 8 y 9 de Mayo de 2003 por la UNESCO, el Gobierno de Chile y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pp. 35-38.*

Durante los años setenta, comienza a evidenciarse la influencia de la *Tecnología Educativa* en Colombia, y ello empobrecería, según Herrera, el enfoque pedagógico de las normales. Por esos mismos años, los Decretos 080 de 1974 y 1419 de 1978, prácticamente homogeneizaron los estudios normalistas con los del bachillerato, de tal forma que los egresados no obtenían el título de maestro sino de bachiller pedagógico<sup>46</sup>.

Después de 1973, la capacidad de matrícula de la universidad pública se vio desbordada por la de la Universidad privada, aunque ello no significase, necesariamente, ni aumento de la calidad ni de la cobertura. El decreto 2277 de 1979 acabó con los escalafones diferenciales de primaria y secundaria. Cuando comenzaron a aparecer las Facultades de Educación, los normalistas fueron, poco a poco, siendo desplazados de la enseñanza de nivel medio, aunque siguieron afianzándose en la escuela primaria.

#### 1.4.1. El Decreto 080 del 80 y las universidades

Los años setenta verían crecer, paulatinamente, nuevos actores sociales que de alguna forma hicieron oposición al instaurado Frente Nacional, que de manera formal terminó en 1974, aunque muchas de las lógicas bipartidistas marcarían su impronta en la vida nacional. En 1977 tuvo lugar uno de los paros más representativos, el paro cívico nacional motivado por la disminución de la capacidad adquisitiva de los obreros.

La Universidad colombiana no fue ajena a todos estos procesos. Paralelamente, *“la educación superior pasaba por un momento de crisis. El nivel académico era muy bajo debido a la proliferación de universidades privadas, que surgían sin ningún tipo de control estatal, y cuya crisis afectó de manera directa a las facultades de educación, pues se comenzaron a manifestar problemas como la disminución de alumnos en las licenciaturas tradicionales, el desempleo docente y la disminución de la calidad académica”*<sup>47</sup>.

En la Universidad Pedagógica se comenzó a discutir la estructura de poder, la concepción de investigación y de capacitación que necesitaban los docentes del país. La cobertura seguía ampliándose en las universidades, aunque no necesariamente de la mano de un proyecto de universidad modernizante y comprometida con un proyecto de nación incluyente. Por los años setenta, comenzó a apropiarse en el país una tendencia en educación conocida como *Tecnología educativa* que buscaba responder a la problemática del mejoramiento de la calidad de la educación en términos del mejoramiento de oportunidades para acceder a una plaza de trabajo. Esta tendencia también afectaría a la Universidad Pedagógica<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> HERRERA, op. cit. p. 48.

<sup>47</sup> JIMÉNEZ y FIGUEROA, op. cit. p. 153.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, pp. 70 ss.

Augusto Franco, quien fue rector de la Universidad entre 1979 y 1984, impulsó la reforma conocida como el Decreto 080 de 1980, que tenía por objeto “controlar y organizar un sistema de educación superior que ante el país tenía la imagen de desorganizado y disperso, ocasionado por el crecimiento desmesurado de las instituciones de carácter privado”<sup>49</sup>. Este decreto instauró los tres fundamentos de la Universidad: *docencia, investigación y extensión*. Como era de esperarse, muchas fueron las protestas en torno a las implicaciones académicas de la reforma, que prácticamente subsumían la autonomía universitaria a la primacía de lo administrativo. La Universidad Pedagógica sería prácticamente la primera institución que aplicaría los postulados de este decreto\*. Según análisis hechos al mismo, en lo que respecta a la institución, siguieron privilegiándose las funciones docentes sobre las investigativas y extensivas.

#### 1.4.2. El Movimiento Pedagógico

Tal vez la manifestación más inusitada de la presencia magisterial en el país haya sido la del *Movimiento Pedagógico*, de comienzos de los años ochenta, que buscó no sólo dar un aspecto político a las luchas del magisterio, sino redimensionar los problemas educativos del país por medio de un acercamiento a sus problemas sociales en el contexto de un nuevo discurso socio-educativo. Este movimiento estuvo motivado, entre muchos otros factores, por las precarias políticas educativas del estado y por su resguardamiento en el discurso correspondiente a la tecnología educativa, que ya había sido criticado desde muchos sectores, además de la *reforma curricular* que comenzó a ser implantada verticalmente sin tener en cuenta ni los contextos ni los propios maestros.

Si bien es cierto que en un comienzo, las reivindicaciones salariales propias del gremio de los maestros tuvieron cierta preponderancia en la concepción del movimiento pedagógico, poco a poco éstas se fueron combinando y resignificando con otras motivaciones que ponían en el centro al maestro como un trabajador de la cultura, que reflexiona sobre su práctica y la orienta hacia el servicio de las clases populares. En este sentido, cabe decir que uno de sus varios propósitos fue el de *profesionalizar y elevar la formación del magisterio*.

En el campo de la formación de maestros, el movimiento hizo palpable la necesidad de sistematizar aún más la formación permanente e intensificar los cambios entre pares académicos para la discusión sobre educación. La investigación se comenzó a proponer como un eje fundamental en la formación de docentes. En estas concepciones del movimiento pedagógico, fue fundamental el

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 175.

\* Una de las implicaciones para la UPN fue que volvió a establecer un programa de licenciaturas con un sólo énfasis, dejando de lado los procesos de integración curricular e interdisciplinariedad que se venían generando.

intercambio entre varios intelectuales de universidades públicas y el mundo sindical de los maestros que ya venía adquiriendo fuerza con la creación de la Federación Colombiana de Educadores FECODE.

A finales de los setenta y comienzos de los ochenta, el panorama de la formación docente no era el más alentador. Martha Cecilia Herrera, haciendo alusión a varios estudios sobre formación docente que vieron la luz por aquella época, concluye lo siguiente:

*“La crisis de las instituciones formadoras ha llegado al límite. Su problemática viene siendo identificada a través de diversos diagnósticos desde el final de la década del setenta. Pero sus soluciones no han encontrado una salida plausible y en ellas subsiste todavía un perfil profesional frágil, la fragmentación y anacronismo de los conocimientos, la poca innovación y experimentación pedagógica, así como la limitada capacidad de generar propuestas significativas para el sector”<sup>50</sup>.*

Por los años en que el Movimiento Pedagógico ya comenzaba a recoger sus frutos, se presentó al Congreso de la República el Proyecto del Ley 114 de 1989, que buscaba reformar las escuelas normales, por medio del aumento de los años de escolaridad, y que fue objeto de un acalorado debate entre esas instancias

El Movimiento Pedagógico sería un antecedente importante de algunas de las concepciones que inspirarían la Ley General de Educación de 1994, que fue el correlato educativo de la constitución de 1991. El clima que acompañó tales promulgaciones estuvo dado, como veremos, por fenómenos de descentralización educativa, sobre todo en lo que se refiere a la financiación y por una crisis general de la condición social del magisterio, en un escenario que, ya con propiedad, podía caracterizarse como neoliberal.

En 1994, la Facultad seccional de Chiquinquirá de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vio nacer la Escuela de Postgrado, en la que se comenzaron a ofrecer cuatro programas de especialización: Educación Ambiental, Pedagogía de los Derechos Humanos, Pedagogía de la Sexualidad Humana, y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Actualmente, las dos únicas universidades pedagógicas del país, (de las cuales sólo la Universidad Pedagógica Nacional es la que exclusivamente se dedica a la formación de docentes), son de carácter público. Las otras unidades formadoras de docentes, las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación existen en número de 138 y 70<sup>♦</sup>, respectivamente. A este panorama institucional, sólo se llegaría luego de los procesos reconfiguradores de la formación docente derivados de la legislación que se expone a continuación.

---

<sup>50</sup> HERRERA, op. cit., p. 142.

<sup>♦</sup> Registradas en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

## ***CAPÍTULO II***

### **EL MARCO LEGISLATIVO DE LAS ACTUALES PROPUESTAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA**

---

#### ***2.1. LAS DISPOSICIONES NORMATIVAS EN EL MARCO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES: LOS ANTECEDENTES***



## 2. EL MARCO LEGISLATIVO DE LAS ACTUALES PROPUESTAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA

En 1991, el país conoció una nueva Constitución que reemplazó la que, desde 1886 venía rigiendo la vida de los colombianos. Esta Asamblea fue un punto de encuentro no sólo de los representantes de los partidos políticos tradicionales, sino de otras fuerzas emergentes, que ya con anterioridad habían manifestado su significancia sociopolítica, como algunas fuerzas de izquierda, grupos étnicos, religiosos, y feministas.

La Constitución de 1991 sentó las bases para la promulgación de la *Ley General de Educación*, Ley 115 de 1994, a partir de la cual se comienza a escribir un nuevo capítulo en la historia de la educación colombiana, capítulo que aún no concluye, y que está afectado por discontinuidades y virajes abruptos que, después de su promulgación ha padecido, especialmente, en el nivel de la educación superior y la formación de docentes.

Igualmente, el *Plan Decenal de Educación*, presentó la reforma de los modelos de formación de profesores como condición necesaria para conseguir el mejoramiento de la calidad de la educación.

Como se ha apuntado en el apartado anterior, el Movimiento Pedagógico de los años ochenta, sentó su impronta en la Nueva Ley de Educación, no porque toda ella fuera de su iniciativa, sino porque ya venía concibiendo de una nueva manera al maestro, sus prácticas y a su saber fundante: la pedagogía, cosa que no podía ser soslayada por la dirección educativa del país. De hecho, uno de sus logros fue el Congreso Pedagógico de 1987 *que postuló como tarea prioritaria la reforma de la educación y la enseñanza*<sup>51</sup>.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, concibe al educador como “*El orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad*” (Art. 104). Respecto de su formación, la Ley 115 estipula que los fines generales de ésta son “*formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo*” (Art. 109).

La Ley General de Educación deja sentadas las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las Facultades de Educación y para la reestructuración de las Escuelas Normales, que será condición legal para el ofrecimiento a la

---

<sup>51</sup> FUNDACIÓN SOCIAL, AREA DE EDUCACIÓN, CORPORACIÓN TERCER MILENIO, *Ley General de Educación, Alcances y perspectivas*, Bogotá, 1994, p. 43.



comunidad, de programas que otorguen títulos para ejercer la profesión docente. De la misma forma, sigue relacionando el ascenso en el escalafón, con la cualificación y perfeccionamiento de la formación\*. Así mismo, la Ley sienta las bases para la cooperación de las instituciones de formación docente en la presentación de propuestas de políticas educativas al Ministerio de Educación y en el asesoramiento de aspectos científicos y técnicos.

Así, el Decreto 272 de Febrero de 1998 y el Decreto 3012 de Diciembre de 1997 reglamentarían las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216) y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación, que, en consecuencia, sustituirían los antiguos programas ofrecidos, especialmente en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales, las cuales, en lo sucesivo, seguirían siendo unidades de apoyo a la formación inicial de docentes. De esta forma, estas unidades académicas entraron en un proceso de *acreditación previa*, y según su desempeño en éste, serían certificadas o no para el ofrecimiento de programas en educación.

La reestructuración de las unidades formadoras de docentes, sin embargo, no derivó necesaria y exclusivamente de estos dos decretos. Una parte representativa de la comunidad de formadores de profesores, reunida en 1997 en el congreso FORMAR reconoció los siguientes antecedentes en tal tarea:

- *La investigación efectuada por la universidad del Valle en las escuelas normales de Roldanillo, Zarzal y Guacarí para la implementación del modelo pedagógico integrado...*
- *El proyecto especial de formación de maestros cuyo objeto era la reforma de las Escuelas Normales. Este proceso partió de la reforma de las escuelas normales y autodiagnósticos institucionales que se concretaron en el decreto 1348 de 1990, decreto que no fue aplicado.*
- *El primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores convocado por la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Estudio e Investigación docente de FECODE.*
- *El documento, Reestructuración de las unidades formadoras de docentes, presentado por el ICFES en 1991, contiene una propuesta de reestructuración de la formación de educadores a todos los niveles, cuyo eje sería la investigación<sup>52</sup>.*

Así mismo, se debe tener en cuenta que, en ese momento, ya era reconocible el desarrollo de trabajos investigativos y producciones intelectuales generadas por distintos grupos, en materia pedagógica, educativa y didáctica, que buscaban

---

\* El escalafón docente, tal como se le venía conociendo, será modificado luego, por la Ley 715 de Diciembre de 2001, que establece un nuevo marco para la asignación de competencias y recursos a las entidades territoriales.

<sup>52</sup> Congreso Nacional de Formación de Maestros FORMAR, *Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia*, EN: *Revista Educación y Pedagogía* No 17, Vol. 9, Medellín, Universidad de Antioquia, 1997, p. 164.

asentar firmemente el saber del maestro en torno a su saber fundante: la pedagogía\*.

Las reflexiones de la comunidad académica que, en esa oportunidad, se dio a la tarea de pensar los desafíos de la formación de maestros en Colombia, ya identificaban lineamientos de propuesta tanto a nivel conceptual -fundamentados en la autonomía de los Proyectos Educativos Institucionales y en la caracterización de modelos pedagógicos- como curricular, en el cual se apostaba por la pedagogía como disciplina fundante de la profesión, por la investigación y la asociación de Facultades de Educación y Escuelas Normales\*, por los planes de estudio articulados en torno a la práctica pedagógica, la investigación y los problemas pedagógicos, entre otros aspectos<sup>53</sup>.

## **2.1. LAS DISPOSICIONES NORMATIVAS EN EL MARCO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES: LOS ANTECEDENTES**

En abril de 1998, los dos decretos ya mencionados, encargados de direccionar la formación de docentes en el país, fueron integrados en un documento base que incluía, además, una serie de consideraciones actuales en torno a la educación, los educadores, la pedagogía y lo que desde entonces se comenzaría a conocer como el Sistema Nacional de Formación de Educadores (en adelante –SNFE–).

En ese documento, a manera de introducción, se relacionan directamente el logro de mejores niveles de calidad de vida, el ejercicio de la ciudadanía y la capacidad productiva humana con la educación; la pertinencia de la conformación de sociedades del conocimiento, con nuevas prácticas de gestión humana, y el deber social de cualquier sistema educativo con la dotación, a los estudiantes, *de las herramientas necesarias para construir su personalidad, poder emplearse y rendir en las nuevas condiciones que plantean los puestos de trabajo y, sobre todo, mantener la actitud y contar con los mecanismos que le permitan continuamente aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*<sup>54</sup>.

---

\* En el Congreso FORMAR se reconoció como fundamental la pregunta del maestro sobre sí mismo: *conocimiento de sí mismo entendido como el espacio en el que el maestro puede tomar posición para hablar y escribir sobre su experiencia, los conceptos de su saber y las fuentes externas, y desde ellos ubicarse frente a la ciencia, la cultura, la sociedad y la infancia. Ibíd. , p. 166.*

\* Asociación que se vería reflejada y reglamentada, en el Decreto 3012 de 1998, como condición de la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores.

<sup>53</sup> Ibíd. , p. 176.

<sup>54</sup> REPUBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*, Serie Documentos Especiales, Bogotá, Abril de 1998, p. 9. Estas concepciones están argumentadas en los cuatro pilares fundamentales para la educación del futuro planteados por el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La Educación Encierra un Tesoro*, presidida por Jacques Delors.

El Ministerio de Educación buscó concretar esta nueva visión de la Educación, por medio de la formulación de una serie de prioridades y metas, como *la consolidación de la educación básica, la reinvención de la institución escolar y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información*<sup>55</sup>. Además de éstas, se propuso adoptar una política de mejoramiento profesional y social de los educadores, con el objeto de contribuir a la consecución de una educación con calidad.

En este orden de ideas, el Ministerio propuso la constitución del –SNFE–, pensado como *el conjunto de instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que definen su formación, las instancias gubernamentales y no gubernamentales que se vinculen al mismo, las normas legales, sociales y académicas que lo regulen, las acciones referidas a la investigación, información, evaluación, acreditación y financiación*<sup>56</sup>. Con todo, las dificultades en la constitución de este sistema no se han hecho esperar y en la tarea de superarlas se encuentra todavía la educación colombiana. Se echa de menos tanto las políticas concertadas como la unidad en los principios reguladores.

La promulgación de los Decretos 272 y 3012, tuvo como uno de sus antecedentes, el trabajo de una comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo<sup>57</sup> que estudió el caso de la Formación docente, que identificó, entre sus problemas la proliferación de currículos y títulos para un mismo nivel de enseñanza; la reproducción de instituciones de formación de calidad desigual, el incremento del credencialismo, la carencia de investigación pedagógica educativa básica y la ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación<sup>58</sup>.

Estos decretos, tienen, entre otras, las siguientes características comunes:

- Se fundamentan en propuestas de formación que se venían gestando hace algunos años en el país.
- Eliminan la formación de educadores en niveles distintos de la formación post-secundaria, propia de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación.
- Buscan preservar la autonomía institucional.
- Promueven la investigación y la innovación dentro de los programas de formación.
- Combaten la anomia conceptual de los programas.

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p. 13; no hay que olvidar, por otro lado, que estos problemas han estado acompañados de carencias estructurales como la pérdida del estatus social y académico de los educadores y la discontinua atención que los gobiernos de turno han prestado al problema.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>57</sup> Cuyo trabajo recoge AMAYA DE OCHOA, Graciela *et alii*. *La escuela, el maestro y su formación*, EN: *Colección de documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo*, Tomo 5, 1995.

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 16 ss.

- Estimulan a las unidades académicas para que definan la concepción bajo la cual harán su trabajo, siendo consecuentes con ella.
- Dan a la pedagogía el carácter de disciplina fundante de la formación docente.
- Estimulan a las instituciones para que organicen sus programas en torno a los núcleos del saber pedagógico.
- Hacen del proceso de acreditación el punto central del mejoramiento de la calidad de los programas.
- Establecen las bases para el apoyo interinstitucional.

### **2.1.1. El Decreto 272 de 1998 y la acreditación previa de las Facultades de Educación**

El Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, básicamente, *establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias*<sup>59</sup>. A lo largo del documento que lo sustenta, y de toda la propuesta sobre el Sistema Nacional de Formación de Educadores, subyace la idea de que la calificación y mejoramiento de la formación de los educadores es pieza fundamental en la consecución de la calidad de la educación.

Los alcances más significativos y concretos del Decreto 272 son los referentes a la organización de los programas académicos en educación. La introducción de los *núcleos del saber pedagógico, básicos y comunes como exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de formadores de las instituciones de educación superior*<sup>60</sup>, resulta fundamental, puesto que los distintos programas, desde la aparición del decreto, debieron reacomodarse de acuerdo con ellos de manera estructural.

La acreditación previa implicó que las Facultades de Educación pasaran por un proceso de reestructuración de sus programas, que buscaba superar las problemáticas ya identificadas con anterioridad. Este proceso se realizó sobre la fijación de varias condiciones, entre las que se contaba la determinación de dos años de plazo para el cumplimiento de las mismas, a partir de la promulgación del decreto. En ese sentido, los cambios inmediatamente perceptibles han sido:

1. El cambio en la duración de los programas conducentes a título de licenciatura: los programas de modalidad presencial diurna, en lo sucesivo, deberán tener una duración mínima de cinco años. Anteriormente, la duración de éstos era, por lo general, de ocho semestres.

---

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p. 46.

<sup>60</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, *Pedagogía y Educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998*, Bogotá, 1999, p. 7.

2. La incorporación de los *núcleos del saber pedagógico* como elementos estructurantes de las propuestas, que se formulan *sin perjuicio de la autonomía universitaria* (Art. 4). Ellos son: *la educabilidad*, que se orienta a estudiar al ser humano como sujeto de educación, en lo que se refiere tanto a las teorías del aprendizaje, como a otras dimensiones de la acción educativa, objeto de reflexión de la filosofía de la educación, que interroga sobre el sentido del acto educativo, entre muchos otros aportes disciplinares<sup>61</sup>; *la enseñabilidad*, que enfrenta el problema de la enseñanza, de la estructura y contenidos de las ciencias y de otros saberes, *en sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y a su transformación en contenido y estrategias formativas* (Art. 4). Además, este núcleo comprende el currículo la didáctica, la evaluación y el manejo de las tecnologías de la información, además del dominio de una segunda lengua; *la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas, institucionales nacionales e internacionales, la dimensión ético, cultural y política de la profesión educativa*, son los otros núcleos que completan la propuesta.
3. La Integración curricular: los programas de formación de profesores han comenzado a superar la concepción asignaturista que los caracterizó durante mucho tiempo, y a ser planteados desde ejes transversales de acuerdo con los núcleos y la especificidad del énfasis del programa o de la institución.
4. La Institucionalización de la investigación<sup>62</sup>. Para ello estipula que debe existir, por lo menos, en cada programa ofrecido, una línea de investigación educativa y pedagógica y, además, que una parte del personal docente debe estar dedicado preferencialmente a esta tarea, debiendo publicar periódicamente sus logros o avances en revistas especializadas. De la misma manera, el

---

<sup>61</sup> Según Forero *et alii*. *El propósito de incluir los núcleos de Enseñabilidad y Educabilidad así como los demás núcleos, es el de lograr que las instituciones de educación superior adquieran un compromiso tanto en su organización como en sus proyectos educativos y en sus prácticas pedagógicas, para que estos núcleos se conviertan en parte de su cotidianidad. Es decir, el CNA considera que las instituciones deben definir los lineamientos generales de su proyecto académico en forma tal que se cree una cultura institucional que le dé identidad a la formación docente a partir de estos núcleos fundamentales. EN: Pedagogía y Educación, Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, p. 15.*

<sup>62</sup> El documento *Criterios y Procedimientos para la acreditación previa de los Programas académicos de Pregrado y Especialización en Educación* distingue, en el campo de los programas en educación, la investigación formativa y la investigación *in sensu stricto*. Se diferencian en que la primera *aunque sigue las mismas pautas metodológicas y se orienta por los mismos valores académicos de la investigación en sentido estricto, no exige un reconocimiento por parte de la comunidad académica de la novedad de los conocimientos producidos y admite niveles diferentes de exigencia, según se trate de las tareas de largo plazo asumidas por los estudiantes, de un trabajo de grado o de postgrado o del estudio sistemático y continuado de algún problema de la educación y la pedagogía por parte de un equipo de docentes*. CNA, p. 30. Cabe anotar que esta distinción ha acarreado distintas ponderaciones, por parte de la comunidad académica, que señalan, ya sea su pertinencia o su inconveniencia al seguir distinguiendo entre la investigación y la docencia.

272 sienta las bases para la cooperación entre las universidades, facultades e instancias académicas no universitarias de altos estudios científicos, tecnológicos, sociales y/o culturales (Art. 9, párrafo 2).

5. El establecimiento de la autoevaluación y la acreditación previa, no sólo para los programas de pregrado sino para los de maestría y doctorado en educación.

El Decreto 272 también tuvo, bajo su esfera de acción el campo de las Especializaciones en Educación. Estas conocieron, luego de la Formulación del Decreto 080 de 1980 y de su decreto reglamentario 3658, una expansión importante, luego de la cual, hacia 1999, comenzaron a presentar una serie de problemas como:

- La expansión desmedida de sus programas correspondientes.
- La reducción de los mismos a las lógicas del inmediatez, credencialismo y modas tecnocráticas.
- El confinamiento de la investigación a los programas de maestría y postgrado.
- El no asumir la pedagogía como disciplina fundante del programa, y
- La tendencia a la disminución de la presencialidad en los programas<sup>63</sup>.

El Decreto 272 ha sido objeto de diversas lecturas que han tratado tanto de encuadrarlo en las nuevas tendencias educativas y en las exigencias de la democracia participativa, el reconocimiento de la diversidad cultural, como de ahondar en las profundas implicaciones y conexiones que surgen de la afirmación de los núcleos del saber pedagógico y de la pedagogía como disciplina fundante de la formación de maestros.

### 2.1.2. Hacia la acreditación con alta calidad

Una vez obtenida la acreditación previa, que a partir de la expedición del Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 se llamará *registro calificado*, los programas de formación de profesores pueden entrar en el proceso voluntario de la acreditación de calidad\*, cuya implementación comienza a cimentar las bases de lo que se puede llamar una *cultura de la acreditación* dentro de las instituciones. Su manifestación inmediata ha sido la elaboración de lineamientos y procedimientos para la acreditación de alta calidad, formulados en sintonía con las instituciones, y que permiten caracterizar la calidad de los programas ofrecidos. La

---

<sup>63</sup> Véase AMAYA DE OCHOA *et alii*. *Consideraciones sobre los programas de especialización en educación para efectos de la acreditación previa*, EN: *Pedagogía y Educación, Reflexiones sobre el Decreto 272*, p. 207.

\* La Ley 30 de 1992 crea el Sistema Nacional de Acreditación *para garantizar que las instituciones que voluntariamente hacen parte de él, cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos*. El Decreto 2904 de 1994 señala las etapas del proceso de acreditación e indica quienes hacen parte del sistema. Véase el Documento del Consejo Nacional de Acreditación, *Lineamientos para la Acreditación de programas*, Bogotá, Agosto de 2003.

autoevaluación, como componente de la autonomía universitaria, ha jugado un papel importante en el proceso de acreditación.

De nuevo, la función evaluativa de los diagnósticos ha cumplido un papel fundamental en el direccionamiento del proceso general de Acreditación de calidad. Incluso en el 2003, el Consejo Nacional de Acreditación reconocía que el panorama de la educación superior en Colombia, dentro del cual se inscribe la formación de docentes, se caracterizaba por la heterogeneidad institucional, tanto en lo referido a calidad, como a tamaño, tipo y vocación de las instituciones, la notoria participación de la mujer, el creciente predominio del sector privado sobre el público, tanto en número de instituciones como de estudiantes, la débil coordinación estatal e interinstitucional y un débil desarrollo del nivel de postgrado<sup>64</sup>.

El *registro calificado*, que en la actualidad, sustituye el concepto de la *acreditación previa*, se diferencia de la *acreditación de calidad* en que se orienta por estándares de calidad, entendidos como una medida esperada o un indicador de desempeño que debe ser alcanzado para legitimar un programa académico<sup>65</sup>, dejando a la acreditación de calidad la importante tarea de evaluar los resultados sociales, profesionales y científicos de los programas, o lo que es lo mismo la constatación de cómo una institución y sus programas se orientan a un deber ser, a un ideal de excelencia. No son compartimientos estancos, sino que ambos constituyen lo que el Consejo Nacional de Acreditación ha llamado el *círculo de la calidad*.

Otra diferencia radica en las condiciones para obtener el registro calificado y de alta calidad; la primera es condición para el ofrecimiento de programas, mientras que la acreditación de alta calidad, además de ser voluntaria, es temporal y es producto de los procesos de autoevaluación y evaluación de pares externos sobre la pertinencia y calidad de los programas ofrecidos\*.

### **2.1.3. El Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997 y la reestructuración de las Escuelas Normales**

El Decreto 3012 sienta las disposiciones legales para que las Escuelas Normales empiecen a dirigir sus esfuerzos por el camino de la reestructuración, que ha sido

---

<sup>64</sup> *Ibíd.*, pp. 7-9. El CNA, en este mismo documento, subraya varias circunstancias significativas: predominio actual de la matrícula en instituciones privadas sobre las públicas, bajo porcentaje de docentes de educación superior con título de doctor (para el año 2000 solo el 2.2%) y disminución, igualmente significativa, del porcentaje de docentes dedicados de tiempo completo en las instituciones (31 % en 1982 contra un 22.5% en el año 2000).

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 21.

\* En el anexo se puede apreciar la serie de condiciones, de factores y de características tenidas en cuenta para los procesos de acreditación de calidad.

argumentada desde la pedagogía, como saber fundante de la formación de profesores, y por la investigación como eje de las propuestas curriculares, con el propósito de hacer de las Escuelas Normales Superiores, unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes, en el nivel de Preescolar y en el ciclo de Educación Básica primaria.

Por ello, atendiendo al Decreto 2903 de 1994, *el gobierno nacional dentro del término fijado en el artículo 216o. de la ley 115 de 1994, fijó los procedimientos que debían adelantarse en los departamentos y distritos, para la reestructuración de las escuelas normales como escuelas normales superiores, También se establece que es necesario crear condiciones especiales para operar cabalmente como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes*<sup>66</sup>.

Al igual que el Decreto 272, el Decreto 3012 está amparado por la idea de que la calificación y mejoramiento de la formación de los educadores, es indispensable en la pretensión de lograr una educación con calidad; argumento que fundamenta la consolidación del Sistema Nacional de Formación de Docentes –SNFE–.

Los beneficios manifiestos del Decreto, y que obedecen a un marco conceptual fundamentado, son los referentes a la organización curricular de los programas académicos. En este aspecto, los programas de formación ofrecidos se estructuran teniendo en cuenta el desarrollo armónico de los *núcleos del saber* que son básicamente los mismos descritos en el Decreto 272 para las Facultades de educación, a los cuales se añade el núcleo del saber denominado: *el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua*<sup>67</sup>. Estos núcleos se convertirían en adelante, en aspecto esencial, en el camino hacia la acreditación con calidad.

El Decreto 3012 eliminó la formación de docentes del nivel del bachillerato pedagógico que tradicionalmente ofrecían las Escuelas Normales, e introdujo los grados 12 y 13, que corresponden al Ciclo Complementario de formación docente. Con el 3012, las Normales que no fueron reestructuradas debidamente, se convirtieron en establecimientos educativos por niveles y grados (Art. 19). De esta forma, antes de los procesos de reestructuración, existían alrededor de 200 escuelas normales en el país, de las cuales 138 fueron reestructuradas en un movimiento que si bien reducía el número de las normales, garantizaba un mejor nivel en la calidad de la formación de docentes.

El Decreto establece que las escuelas normales superiores ofrecerán, *en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica, y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos* (Artículo 3).

<sup>66</sup> *Ibíd.* ; p. 60-61.

<sup>67</sup> *Hacia un sistema Nacional de Formación de Educadores.* op. cit.; p.64



Hay que decir que cada Normal Superior, según la disposición, debe desarrollar un énfasis de conocimiento\* para el ciclo complementario. De igual forma, los procesos curriculares del ciclo complementario deberán engranarse a todo el proceso de formación de la Normal Superior.

Un requisito para la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores fue la exigencia de que el proceso de Formación de Docentes, en lo sucesivo, estuviera amparado por convenios con entidades dedicadas a la formación superior de docentes (Facultades de educación). Ello garantizaría la continuación de los procesos formativos de los docentes. Luego de su reestructuración, las Normales deben entrar al proceso de acreditación con calidad y desarrollo.

#### **2.1.4. El Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003. ¿Hacia otro panorama?**

Con el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, iniciado en agosto de 2002, el Decreto 272 es derogado por el 2566, en el cual se *establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*. A partir de este decreto, los programas de formación de docentes, se acreditarán bajo los mismos parámetros que cualquier programa de formación superior, como se deduce de lo dispuesto en su vigencia: *Este decreto rige a partir de su publicación y deroga los decretos... 272 de 1998, ..y las demás disposiciones que le sean contrarias (Art. 56).*

Las conquistas ganadas por el Decreto 272, sobre todo en lo que se refiere a la pedagogía como disciplina fundante y a la investigación como eje transversal de los currículos, parecen enfrentarse a un panorama que aun no resulta completamente claro, cuya antesala es este Decreto en el que se hace evidente, una circunstancia que ha acompañado la historia del devenir educativo, y es el interés del Estado por vigilar y controlar los fines de la educación; si bien se reconoce por parte de la autoridad legislativa que *La educación superior es un servicio público de carácter cultural con una función social que le es inherente y, que por tal, de acuerdo con el Artículo 67 de la constitución política y el Artículo 3 de la Ley 30 de 1992, le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines, mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre ella... Que la suprema inspección y vigilancia se ejerce a través de un proceso de evaluación, para velar por la calidad, el cumplimiento de los fines, la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos y por la adecuada prestación del servicio<sup>68</sup>*; no deja de ser preocupante que los procesos impulsados desde anteriores legislaciones se desconozcan y no tengan una articulación y evaluación respectiva.

---

\* Estos énfasis están descritos en el artículo 23o. de la Ley 115 de 1994.

<sup>68</sup> Consideración preliminar del Decreto.

El *registro calificado*, expedido por el Ministerio de Educación, es el mecanismo por el cual se cumplen estas consideraciones. Califica a los programas de formación técnica, profesional, tecnológica, y de pregrado, postgrado, nuevo o en funcionamiento.

En el Decreto se establecen las condiciones mínimas de calidad que las instituciones deben mostrar para la obtención del registro calificado:

1. Denominación académica del programa.
2. Justificación del programa.
3. Aspectos curriculares.
4. Organización de las actividades de educación por créditos académicos.
5. Formación investigativa.
6. Proyección social.
7. Selección y evaluación de estudiantes.
8. Personal académico.
9. Medios educativos.
10. Infraestructura.
11. Estructura académica administrativa.
12. Autoevaluación.
13. Políticas y estrategias de seguimiento a egresados.
14. bienestar universitario.
15. Recursos financieros.

Pareciera, por lo que se desprende del Artículo primero de la disposición que establece que *Las características específicas de calidad para cada programa serán fijadas por el ministerio de Educación Nacional con el apoyo de las instituciones de educación superior las asociaciones de facultades o profesionales o de pares académicos, siguiendo los parámetros establecidos por el gobierno nacional en el presente decreto*<sup>69</sup>, que saldrá prontamente, una nueva resolución del Ministerio de educación para la creación y acreditación de programas en educación.

En el momento reina cierta incertidumbre por el destino que puedan tener los núcleos del saber pedagógico y la investigación, en los nacientes programas de formación docente. Dado que el Decreto 2566 no derogó el 709 de 1996, en el cual se establecen los campos en la formación específica (Formación Disciplinar específica, Formación pedagógica, Formación científica e investigativa y Formación deontológico y en valores humanos), los programas en proyecto se están remitiendo a esta norma, para no quedar desamparados ante la ausencia de los lineamientos del 272, que ya comenzaban a cobrar dinámica propia<sup>♦</sup>.

---

<sup>69</sup> *Ibíd.* ; Capítulo 1, Artículo: Condiciones mínimas de calidad.

<sup>♦</sup> A la fecha de elaboración de este informe, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Resolución 1036 que establece las condiciones mínimas para el registro calificado en programas de educación (pregrado y postgrado) y de la cual no es posible observar todavía sus efectos.



## ***CAPÍTULO III***

### **ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA**

---

***3.1. LA SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES***

***3.2. LA SITUACIÓN DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN***

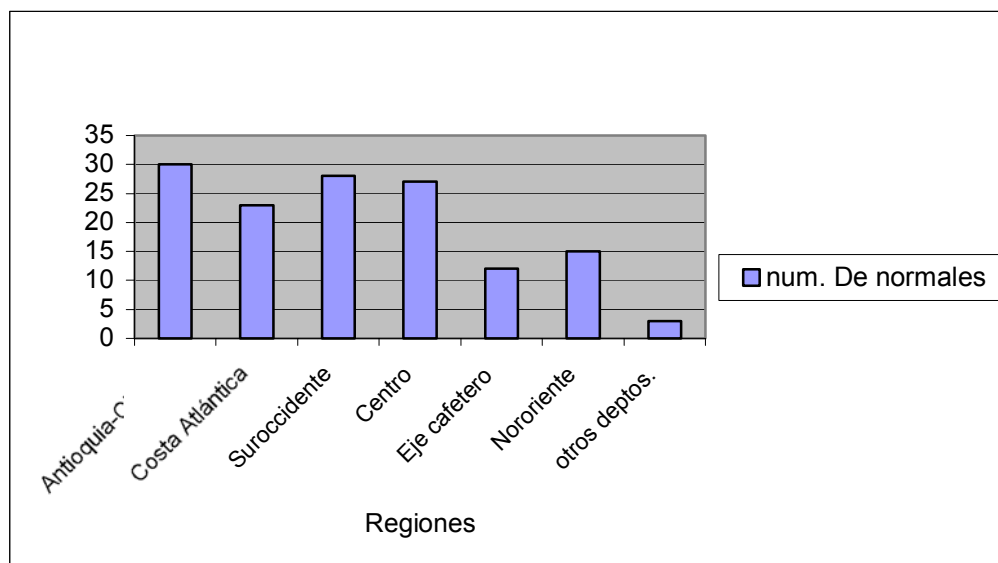
***3.3. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL***



### 3.1. LA SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORIES

Las Escuelas Normales Superiores son unidades de apoyo académico<sup>70</sup> para la formación inicial de docentes, y de acuerdo con la legislación vigente, hacen parte del Sistema Nacional de Formación de Docentes. En la actualidad, 138 de estas instituciones, repartidas en 25 departamentos, 24 ciudades capitales, 9 ciudades intermedias y 91 municipios, atienden la demanda educativa de quienes ingresan a cursar no solamente la educación básica primaria, secundaria y media, sino también la correspondiente al ciclo complementario de formación docente, de acuerdo con lo establecido por la ley.

**Gráfico No. 1.** Distribución de las Escuelas Normales Superiores por región



Fuente: Construido para este estudio a partir de la información de la página web de la Asociación Nacional de Escuelas Normales –ASONEN–.

De las 138 Escuelas Normales Superiores que existen en Colombia, únicamente nueve son privadas<sup>71</sup>. Los departamentos que mayor número de estas instituciones tienen, son en su orden, Antioquia, Boyacá, Caldas y Santander (23, 10, 10 y 10, respectivamente). También es significativo el número de Escuelas Normales en Chocó, departamento que por muchas circunstancias ha presentado

<sup>70</sup> Véase el Decreto 709 de 1996, Artículo 5, en el que se establece que la formación inicial de docentes será impartida por las Universidades, Facultades de Educación y Escuelas Normales.

<sup>71</sup> Según el listado de Escuelas Normales Superiores que presenta ASONEN para el año 2002, las Escuelas Normales Superiores privadas son: Normal Centro de Estudios Psicopedagógicos y Normal María Auxiliadora, de Bogotá D. C; la Escuela Normal Superior de la Costa Norte y la Escuela Normal Superior Marina Ariza S. de Sabanalarga, en el departamento del Atlántico; la Escuela Normal Superior Antioqueña, de Medellín; la Escuela Normal Superior La Merced de Yarumal; la Escuela Normal Superior de Santateresita, en Córdoba; y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Soacha, en Cundinamarca.

un desarrollo bastante desigual respecto de otras regiones del país. Contrario a lo que ocurre con las Facultades de Educación, las Escuelas Normales no se concentran significativamente en la Capital de la República, sino que florecen en ciudades intermedias o poblaciones que han tomado importancia paulatina en la vida de los departamentos o regiones.

Muchas de estas instituciones han sido o son regentadas por religiosos, cosa que ha influido en que usualmente, sean bautizadas con nombres que representan a la comunidad religiosa, y en que los valores que inspiran los proyectos institucionales, acojan el pensamiento doctrinal católico, impartándose así una enseñanza comprometida con los valores evangélicos.

### **3.1.1. Estructura organizativa, nombramiento y funciones de las autoridades. Relaciones con la administración educativa nacional y territorial**

La Ley 115 de 1994 define la conformación del Gobierno escolar, que comprende al Rector de la institución, al Consejo Directivo y al Consejo Académico. Por lo tanto, las Escuelas Normales Superiores, como establecimientos educativos estatales que ofrecen el servicio educativo por niveles, ciclos y grados, han conformado sus autoridades de acuerdo con esta legislación, que además, establece (Art. 133 y 134) que tal gobierno debe propiciar la participación de la comunidad educativa. Así, alumnos, padres de familia y administrativos, pueden presentar iniciativas y sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico pedagógico. Adicionalmente, según el artículo 6 del Decreto 3012, en las normales debe existir un *Comité Interinstitucional*, conformado por un representante de la Universidad o Facultad de Educación con que se tiene convenio, y un representante de la Junta de Educación Distrital o Municipal, que evalúa el convenio suscrito.

Por lo que se colige de los organigramas institucionales de las Escuelas Normales Superiores de la muestra, éstas se han esforzado por acabar con las estructuras organizativas jerárquicas, que han sido sustituidas por otras que refuerzan los vínculos horizontales y de cogestión.

Las normas reglamentarias acerca de la prestación del servicio público educativo referentes a la autonomía y a la organización del currículo, en sus aspectos más generales están contenidas en la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994. Como las Escuelas Normales Superiores deben ofrecer el nivel de educación media en el campo de la formación pedagógica, la reglamentación especial correspondiente a ese nivel, también rige para ellas. La reglamentación relativa a la formación docente en el Ciclo Complementario, está dada por las normas especiales del Decreto 3012 de 1997.

Las Escuelas Normales Superiores se organizan en torno a un *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), en el que se condensan, entre muchos otros aspectos, su Visión, su Misión, sus objetivos y la manera cómo se ha decidido alcanzar los fines de la educación y de la formación de educadores para el preescolar y la educación básica primaria, teniendo en cuenta las necesidades de los educandos y el contexto en el que viven, local, regional y nacional. Esta circunstancia ha incidido en que la gestión y la autoconstrucción de los propios proyectos resulte algo distinta de institución a institución, ya que cada una tiene su propia manera de pensarse según sus necesidades.

Así, una de las formas como se ha buscado lograr la autonomía en las instituciones, es mediante la adopción de estos proyectos, los cuales, al convertirse en condición de funcionamiento de las mismas, fueron interpretados por éstas bajo la óptica de la amenaza que se cernía sobre ellas, al no poder presentarlo oportunamente ante las autoridades educativas. Con todo, los PEI son una apuesta por la reivindicación de la autonomía de los procesos pedagógicos. Las Escuelas Normales, por ser instituciones de educación formal que están estructuradas por niveles, ciclos y grados, no se han sustraído a esta dinámica; antes bien, han respondido a ella desde sus proyectos educativos, centrados en la formación pedagógica y educativa desde el nivel de la educación media, y en la formación de Normalistas Superiores para atender las necesidades educativas de los niveles de preescolar y básica primaria<sup>72</sup>.

La descentralización educativa en Colombia opera transfiriendo responsabilidades administrativas y financieras a las entidades territoriales (departamentos y municipios). El Decreto 3020 de Diciembre de 2002, establece los criterios para la organización de las plantas de personal docente del servicio educativo estatal, dentro del cual, como se ha señalado, se inscriben la mayoría de las escuelas normales. Por su parte, el Decreto 3012, en su artículo 27, ya había establecido que para desempeñar el cargo de rector en una de estas instituciones, se debe:

- *Ser licenciado en educación o profesional con reconocida trayectoria en materia educativa y acreditar título en programa de formación de postgrado en educación*
- *Presentar y aprobar el concurso especial que convoque el departamento, distrito o municipio, según el caso*
- *Acreditar como mínimo diez años de ejercicio docente, de los cuales, al menos, cinco de ellos en un cargo directivo en instituciones de educación media o de educación superior*
- *Estar inscrito en el escalafón docente*
- *Cumplir con los demás requisitos de ley*

---

<sup>72</sup> Esta disposición se encuentra en el artículo 25 del decreto 3012, el cual es taxativo en afirmar que el título de bachiller no habilita para el ejercicio de la docencia.



También el 3012 establece que, para la vinculación de docentes de tiempo completo en el Ciclo complementario de formación docente, se deben acreditar *por lo menos cinco años de ejercicio docente en instituciones formadoras de educadores* (Art. 30). Todos estos procedimientos deben tomar la forma de concursos convocados por las entidades territoriales, departamentos, municipios o distritos.

La planta de personal docente es determinada por la entidad territorial certificada (departamento, municipio o distrito), que según la Ley 715 de 2002, es aquella que goza de autonomía para administrar los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones –SGP–, previo estudio técnico y según el criterio de *cobertura con equidad*. Como a las Escuelas Normales Superiores les son aplicadas las normas reglamentarias establecidas para la educación básica y media, deben tener en cuenta el artículo 11 del Decreto 3020 de 2002, que establece el número promedio de alumnos por docente (32 en la zona urbana, 22 en la rural; educación preescolar y primaria, 1 docente por grupo; básica secundaria y media, 1,36 docentes por grupo).

La distribución de la planta docente se debe efectuar, según la reciente legislación, por el criterio general de la población por atender, cuya contrapartida son las actuales políticas que propenden por la ampliación de la cobertura, criterio también tendido en cuenta para la distribución de los recursos. Por otro lado, el desempeño de los rectores y los directivos docentes es evaluado, según la ley 715, por los municipios, distritos o departamentos certificados, o por los departamentos, respecto de los no certificados. Estos entes territoriales deben determinar la instancia evaluadora, pero en caso de no hacerlo, le corresponde directamente a los alcaldes o gobernadores, según el caso.

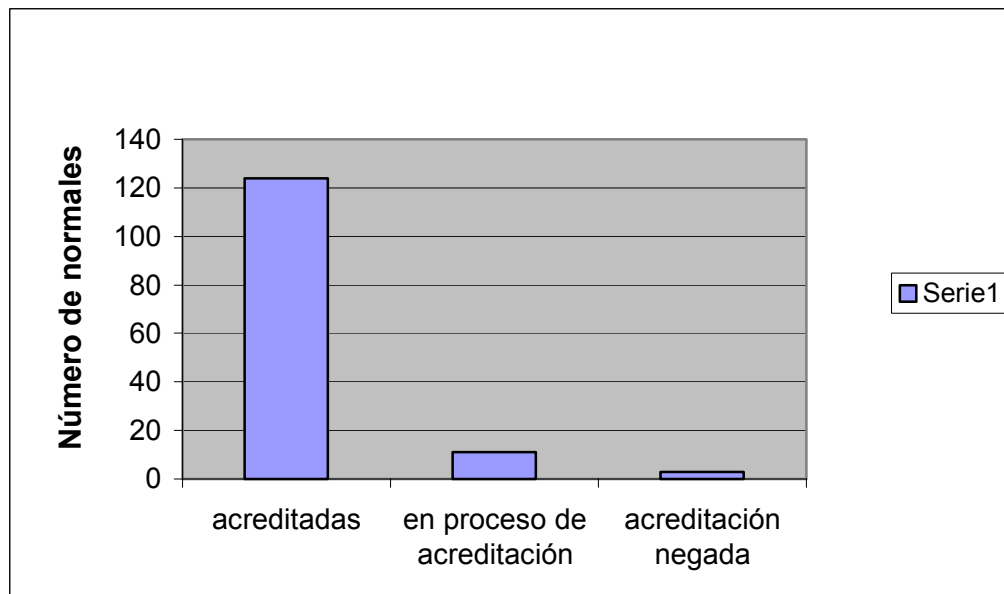
Por medio de las Secretarías departamentales o municipales de educación, las Escuelas Normales, además de obtener nombramiento de docentes y administrativos, reciben asesoría en materia de acreditación y evaluación. Los proyectos que se gestan en estas unidades académicas, incluyendo los mismos PEI, deben estar encaminados dentro de los planes de desarrollo departamentales, en lo que al renglón educativo se refiere.

Los convenios con las Facultades de Educación, además del apoyo para la reestructuración, posibilitan, según lo pone de manifiesto el Decreto 3012, asesoría en materia curricular, prestación de servicios, evaluación y supervisión en aspectos administrativos y pedagógicos, además de obligaciones presupuestales. Igualmente, las Facultades de educación, según el Decreto, pueden reconocer los saberes impartidos en el ciclo complementario para la continuación de la educación superior. Generalmente, los estudiantes que obtienen su título de normalistas superiores, pueden ingresar a cuarto o quinto semestre de programas de licenciatura afines a su énfasis, en los que las universidades prestan facilidades, ya sea en términos de horario o en términos monetarios, cobrando un

monto menor por cada semestre académico\*. A pesar de estas facilidades, como se verá mas adelante, los normalistas superiores que siguen sin interrupción este itinerario son realmente pocos.

En la actualidad, de las 128 Escuelas Normales Superiores públicas, hay acreditadas con Calidad y Desarrollo<sup>^</sup>, 124. Las tres restantes, están en trance de recibir la resolución del Ministerio ya que tuvieron la visita de los pares académicos y han adelantado los trámites correspondientes. Sólo una no ha obtenido una respuesta satisfactoria.

**Gráfico No. 2.** *Procesos de acreditación de calidad de las escuelas normales superiores públicas*



*Fuente: Construido para el estudio a partir de la información primaria recolectada*

Es bastante alto el porcentaje de las Escuelas Normales de la muestra que no posee una oficina de egresados (cerca del 14%). Ello no significa que las cohortes que dejan la institución no tengan una instancia a la cual acudir en calidad de graduados. En ese sentido, es más frecuente encontrar normales con oficinas de

\* La Escuela Normal Superior Centro de Estudios Psicopedagógicos, de Bogotá D. C., estableció su convenio con la Universidad Javeriana, de tal manera que las estudiantes puedan cursar sus semestres de Licenciatura en la noche, para así trabajar en el día. Así mismo, los costos por semestre son, comparados con los programas de esa Universidad, mucho menores y accesibles para el estudiantado que ha dejado la Normal.

<sup>^</sup> Fase posterior al proceso de acreditación previa, el cual ya cumplió la totalidad de Escuelas Normales Superiores.

ex-alumnos en general, dentro de las cuales es complejo establecer cuál es la importancia que tienen los egresados del ciclo complementario. Ello lleva a pensar, tentativamente, que en las Escuelas Normales Superiores no existe una política de egresados consolidada.

A partir de la información recolectada para el estudio, se puede destacar que cada uno de los niveles de enseñanza dentro de las normales: preescolar, básica, media, tiene su propia coordinación. Sin embargo, las Escuelas Normales Superiores públicas, que dependen para su financiación del *Sistema General de Participaciones*, no pueden establecer un coordinador independiente para el ciclo complementario, pero sí uno para la formación docente en conjunto, que comprende tal ciclo y el nivel de educación media. Ello en razón a que dependen de la legislación y reglamentación reciente sobre la distribución de personal docente, que aunque no desconoce las necesidades que las escuelas normales puedan tener en materia de docentes para el ciclo complementario, no disponen que, necesariamente, éstos deban ser distintos de los de los otros niveles de la enseñanza.

Todos los grados de las Escuelas Normales Superiores, suelen estar atravesados por algunos lineamientos comunes, en forma de núcleos o campos de formación, y se constata una deliberación previa en el ejercicio de la ya mencionada autonomía institucional, que materializa el PEI. Parece, así mismo, que el hecho de que en las normales se gesten procesos de formación post secundaria, no ha afectado la presencia de algunas lógicas de la educación básica. Así lo insinúa, por lo menos, la presencia de las coordinaciones de disciplina y de las asociaciones de padres de familia, que aunque son instancias esenciales en los otros niveles educativos de estas instituciones, no hacen fácilmente equiparable el ciclo complementario a las lógicas de la vida universitaria.

Las Escuelas Normales Superiores han desarrollado *órganos de comunicación* como revistas, periódicos, y también tienen participación en canales de televisión y programas radiales, entre otros. El 59% de las normales registradas en la muestra, tiene institucionalizados diversos *programas de extensión a la comunidad*, entre los que se encuentran el trabajo social, las escuelas de padres, la práctica pedagógica, los centros de promoción juvenil, las asociaciones de cooperación con comunidades religiosas, la capacitación docente a nivel departamental, la rehabilitación social y la asistencia a poblaciones con necesidades educativas especiales.

En ese sentido, es evidente la preocupación de las instituciones por responder a las necesidades del contexto, y por hacer que los futuros profesores proyecten sus acciones educativas de acuerdo con su especificidad. Hay que tener en cuenta, no obstante, que la asistencia técnico pedagógica a las instituciones educativas del área de influencia viene dictaminada por el parágrafo del Decreto 3012, Art. 4.

La estructuración de los programas de formación de acuerdo con los núcleos del saber establecidos por el Decreto 3012, ha generado que en estas instituciones se gesten asociaciones de profesores, para el trabajo en cada uno de ellos, y que a su vez se viabilicen los esfuerzos por coordinar acciones en pro de la interdisciplinariedad. La forma de organización de las Escuelas Normales, que busca involucrar la comunidad educativa en la mayoría de procesos académicos, sugiere que la circulación del saber se da en varias direcciones, y que los procesos administrativos tienden a descentralizarse de la autoridad principal.

### **3.1.2. La financiación de las Escuelas Normales Superiores en el marco del Sistema General de Participaciones**

La Ley 715 de 2001, que es la norma reglamentaria del Acto Legislativo 01 del mismo año, reconsidera la distribución de recursos y competencias entre la Nación y las entidades territoriales para los servicios de Educación y Salud. Con su aprobación, se sustituye el concepto de *situado fiscal*, que habían tenido en cuenta tanto la Ley General de Educación, como la Ley 60 de 1993, la cual fue derogada en este acto. Esta circunstancia afecta a las Escuelas Normales como instituciones que prestan el servicio educativo estatal en los niveles de educación preescolar, básica y media.

El Sistema General de Participaciones (SGP) comprende los recursos que la Nación transfiere a las entidades territoriales para la financiación de los servicios de salud y educación. Al renglón educativo corresponde el 58, 5% de los recursos que son anualmente distribuidos. El criterio general, es el de la transferencia a los departamentos, distritos o municipios certificados, es decir, aquellos que según la Ley 715 demuestran competencia técnica, administrativa y financiera para el manejo autónomo de los recursos provenientes del SGP, que a su vez les acarrea obligaciones particulares<sup>73</sup>.

Cuando los municipios no adquieren la certificación que dispone la Ley 715, el departamento respectivo en el que se encuentran, como unidad territorial certificada, asume responsabilidades frente a ellos, entre las que se cuentan la organización y administración del servicio educativo estatal y la distribución de las plazas de personal docente, entre muchas otras.

La definición y distribución de los recursos es una responsabilidad o competencia de la Nación. Para ello se establecen tipologías y se tiene en cuenta la asignación por alumno. Ello significa que, a partir de la Ley 715, la distribución de los recursos se hace con base en las necesidades (alumnos por atender), mas no de acuerdo con la oferta y la capacidad instalada. (subsidio a la demanda). Este aspecto de la

---

<sup>73</sup> El artículo 20 de la Ley 715 define los criterios para la certificación de las entidades territoriales. La novedad, en este sentido, radica en que pueden acceder a esta categoría los municipios de menos de 100.000 habitantes.

Ley, entre muchos otros, ha ocasionado acalorados debates entre la dirección educativa del país y las asociaciones de educadores, porque también ha supuesto una redefinición del escalafón docente y ha introducido la llamada *desfinanciación de la educación*<sup>74</sup>.

Los recursos del Sistema General de Participaciones, renglón educativo, son recibidos por los municipios o distritos certificados, y deben destinarse al pago del personal docente, a la construcción de infraestructura, a la provisión de la canasta educativa y al mantenimiento y evaluación de la calidad educativa, según lo establece el artículo 15 de la Ley. Estas entidades territoriales deben, en todo caso, cuidarse de no exceder el monto que se le ha destinado por concepto del SGP, ni cargar a su cuenta dineros correspondientes a contrataciones adicionales que superen lo destinado en él, a no ser que lo realicen con sus propios recursos.

La asignación por alumno, que corresponde determinarla directamente a la Nación, se multiplica por la población atendida, que corresponde al número de matriculados en el año anterior. Así queda la base de la asignación del Sistema General de Participaciones, lista para transferir. El saldo de los recursos se establece según los criterios de *población por atender en condiciones de eficiencia*, que introduce una suma residual según el porcentaje de niños en edad de estudiar que no son atendidos por instituciones ni oficiales ni privadas, y por el criterio de *equidad*, que se establece de acuerdo con el indicador de pobreza dado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística y que introduce una suma adicional<sup>75</sup>.

El crecimiento del gasto educativo definido por el Acto Legislativo 01, se establece de acuerdo con los valores de 2001, con un crecimiento entre el 2,1 y el 2,5 % anual. En ningún caso, reza el artículo 2 de la Ley 715, el monto determinado para el conjunto del Sistema General de Participaciones en 2002 debe ser inferior a 10.962 (diez punto novecientos sesenta y dos billones de pesos) de 2001.

---

<sup>74</sup> El documento *Algunas consideraciones sobre el Acto Legislativo 01 y la Ley 715*, CEID-FECODE, Bogotá D. C., 2002, recoge la posición del Comité Ejecutivo de FECODE, Federación Colombiana de Educadores, en torno a estas disposiciones. FECODE ve como dos aspectos sumamente negativos para la educación el precario crecimiento de los recursos definidos en el acto legislativo y las nuevas cargas que introdujo la Ley 715 al SGP, como la financiación de los sistemas de control e información y las administraciones especiales. Por su parte, el Ministerio de Educación ha concebido de manera positiva esta legislación, al subrayar de manera enfática la reducción de los gastos innecesarios para la consecución de la cobertura educativa

<sup>75</sup> Al respecto, el documento *Algunas consideraciones*, anteriormente citado, ve en esto un aspecto negativo de la reciente legislación, ya que *La asignación por alumno no se corresponde con su valor real, sino con el resultado de dividir un monto fijo entre los matriculados, llegando a recibir un monto menor por alumno si aumenta gradualmente la matrícula.*

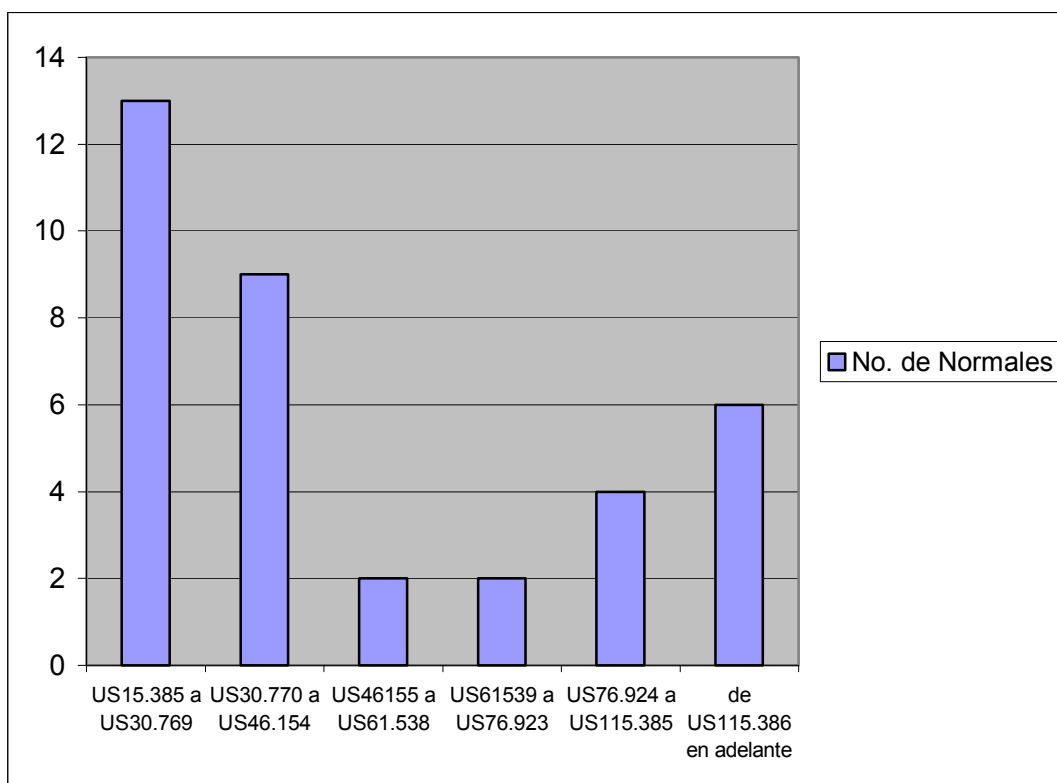
### **3.1.3. Los recursos económicos de las Escuelas Normales Superiores**

Las Escuelas Normales Superiores públicas tienen, básicamente, dos tipos de recursos financieros, que son los provenientes de la Nación mediante el Sistema General de Participaciones, ya esbozado en el apartado anterior, y los que provienen de sus propias actividades, en tanto que prestan servicios a la comunidad educativa, como los referentes a costos por pensión, derechos de grado, matrículas, servicios de extensión como cursos, capacitación, entre otros, aspecto reglamentado en el Artículo 34 del Decreto 3012.

Se desprende de la explicación del modo de distribución del Sistema General de Participaciones, que éste debe variar en gran proporción entre las Escuelas Normales, según éstas estén ubicadas en el sector urbano o rural o según qué tan cuantiosa sea su población por atender. A ello se añade el hecho que los montos que ingresan a estas instituciones por conceptos como las matrículas, las pensiones, los servicios complementarios, los derechos, las actividades relacionadas con la extensión a la comunidad, los superávits, los rendimientos, etc. son bastante diferenciales. Así, en las Escuelas Normales de la muestra, los presupuestos varían en proporciones significativas, ya que se encuentran instituciones que registran un presupuesto anual de US 15.385 hasta otras que registran hasta US 230.769.

El costo promedio del semestre del ciclo complementario de Formación docente en las Escuelas Normales Superiores públicas está en el orden de los US 99, suma que en comparación con el costo de un semestre académico de una carrera de Licenciatura en una Universidad privada, resulta bastante módico, ya que en ellas por lo general no cuesta menos de US 192. Una buena cantidad de normales cobra una suma equivalente al salario mínimo mensual vigente para el año 2004, que es del orden de los US 138. (\$ 358 000 pesos colombianos). Las Escuelas Normales Superiores privadas le cuestan al estudiante alrededor de US 250, casi el doble que la cifra anterior, pero mucho más significativa si se le compara con la que cobran otras Escuelas Normales superiores públicas, que está alrededor de los US 77. Las facilidades económicas que estas instituciones ofrecen al estudiantado, son básicamente las becas otorgadas a los mejores estudiantes en cada semestre. Las normales superiores privadas ofrecen la posibilidad de efectuar el pago del semestre de modo diferido, o mediante crédito del ICETEX.

**Gráfico No. 3. Presupuesto anual de las escuelas normales para el año 2004**



*Fuente: Elaborado con base en la información suministrada por las escuelas normales para el presente estudio*

### 3.1.4. La población estudiantil de las Escuelas Normales Superiores

La Escuela Normal Superior es, por tradición en la historia de la educación colombiana, una institución que ha atraído significativamente a la población femenina, tanto a nivel de la Educación Media como de ciclo complementario de formación docente. Ello pervive aún en estas instituciones, y se proyecta como una tendencia, aunque la población masculina ha comenzado a adquirir significancia dentro de ellas.

En lo que se refiere a proveniencia socioeconómica de los estudiantes de las Escuelas Normales superiores, hay que anotar algo a lo cual ya se ha venido haciendo alusión en otros contextos nacionales, y es que la mayoría de las personas que escoge la carrera docente, proviene de estratos bajos, correspondientes a contextos en los que la pobreza es un común denominador. Este hecho no debe adjudicarse a la particularidad formativa de las Escuelas

Normales, sino que debe entenderse a la luz del hecho de que las instituciones educativas estatales casi siempre han buscado cubrir las necesidades de las poblaciones menos favorecidas, de forma tal que las instituciones privadas (colegios, liceos, gimnasios) son las que ofrecen la formación diferencial que suelen preferir las familias acomodadas.

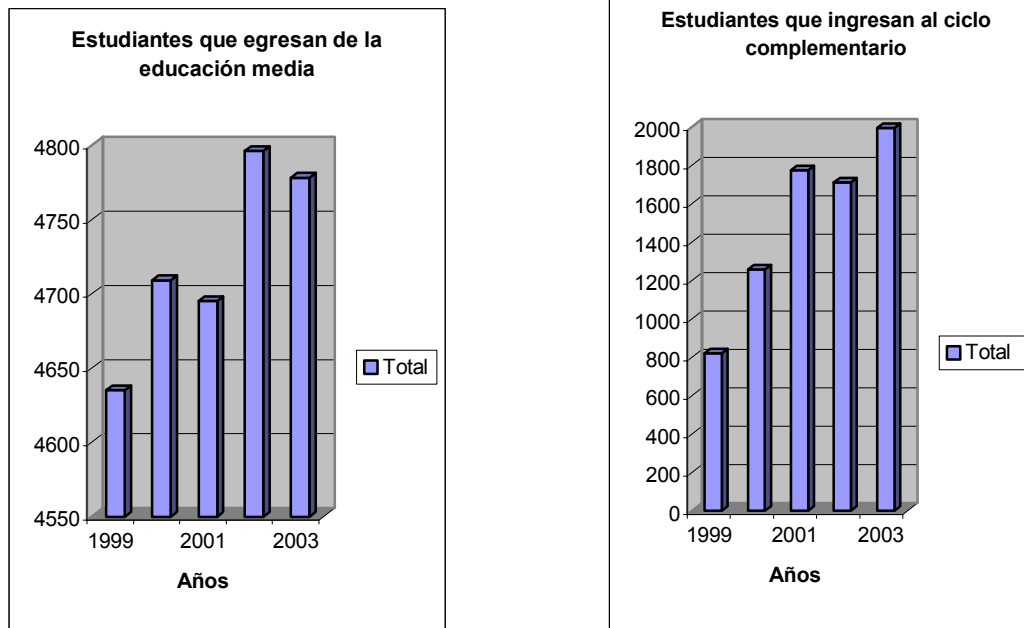
Un gran porcentaje de los estudiantes de la muestra de escuelas normales, se encuentra en los estratos más bajos de la población, estratos 1-2. Solamente dos Escuelas Normales de la muestra, una de Bogotá y otra de Cali, poseen población estudiantil de los estratos 3 y 4, en sistemas de estratificación establecidos de 1-6. A ello hay que sumar que la carrera docente en Colombia ha sido una opción tradicionalmente escogida por segmentos poblacionales cuyas posibilidades de tomar vías formativas correspondientes a otras profesiones, son más bien reducidas. Esta situación se agudiza en el caso de las Escuelas Normales Superiores rurales en algunas regiones ya que constituyen la única opción de acceder a la formación pos secundaria.

Los criterios de selección preferidos para el ingreso de aspirantes al ciclo complementario son el seguimiento del *bachillerato pedagógico*, ya sea dentro de la misma escuela normal u otra institución conducente al título de bachiller con profundización en educación; la presentación de las *pruebas de estado* ICFES, con un puntaje suficiente por cada área del conocimiento evaluada, las *entrevistas directas* a los candidatos, con las que se busca hacer claridad respecto de su vocacionalidad. Las pruebas de *potencialidad pedagógica* y de *conocimientos disciplinares* no son en este sentido, opciones preferenciales, aunque no por ello están completamente ausentes. Algunas Escuelas Normales exigen como requisito la *acreditación de 3 años, como mínimo, de experiencia docente* (entendida como la práctica pedagógica del bachillerato), para ingresar al ciclo complementario.

En lo que se refiere al porcentaje de absorción de la oferta educativa del ciclo complementario en las Escuelas Normales Superiores respecto de sus egresados en la educación media, se puede anotar que en términos generales ha crecido en los últimos cinco años según se desprende de la información analizada. Este aumento es especialmente visible en el periodo 1999 a 2001, ya que ocurre a razón de casi 10 puntos porcentuales en el cambio de año. Esto puede estar motivado por varios factores, especialmente por la consolidación del ciclo complementario como posibilidad de educación superior en el imaginario de los estudiantes que terminan el nivel medio, especialmente en las zonas rurales. Con todo, esta situación debe leerse teniendo en cuenta que los hombres que egresan de la normal, del nivel de la educación media, tienen que prestar el servicio militar obligatorio, y que también algunos o algunas aspirantes a cursar la carrera docente, prefieran hacerlo en facultades de educación, para acceder a otro *clima formativo* distinto del que han tenido que vivir durante varios años.



**Gráficos No. 4 y 5. Porcentaje de absorción de la educación media al ciclo complementario**

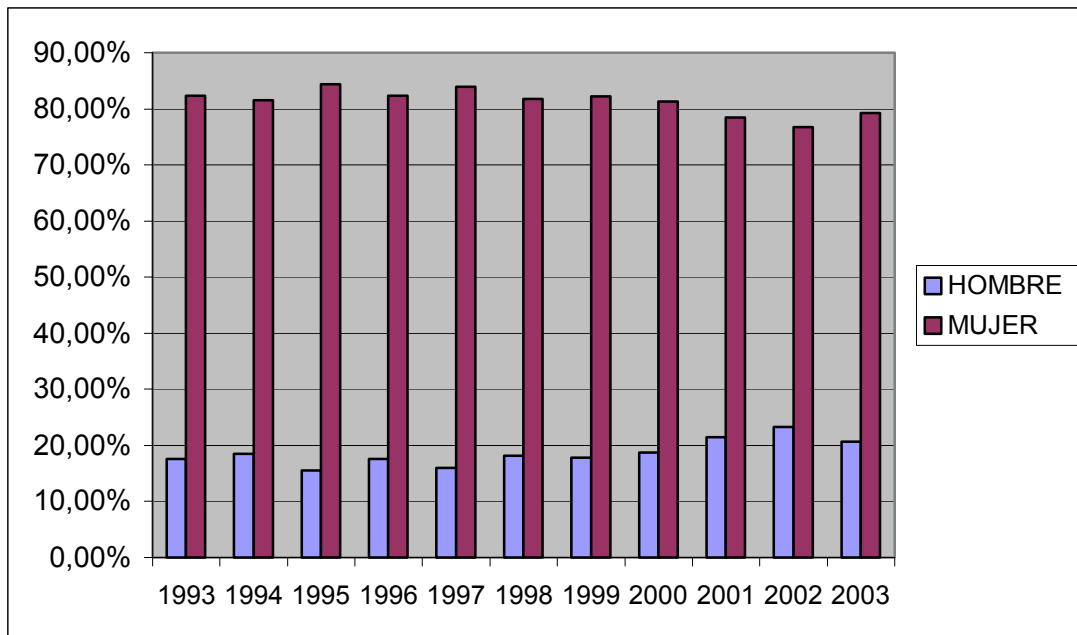


Fuente: Gráficos elaborados a partir de la información primaria recolectada entre las Escuelas Normales superiores

### 3.1.5. Distribución por sexo de la población estudiantil

A nivel nacional, sobresale la predominancia del sexo femenino en las Escuelas Normales Superiores, tanto a nivel de educación media como del ciclo complementario de formación docente. En la Zona Centro, solo hasta el año 2003, el porcentaje de hombres que ingresan a la educación media (que comprende los grados 10 y 11), llega al 15%, siendo, en los años anteriores, sobrepasado ampliamente por el porcentaje femenino respectivo, que alcanzaba cotas hasta del 93% (año 1999). En el Eje Cafetero, luego de un descenso progresivo en el porcentaje de población masculina (descendió del 16,8% al 9% en el período 1993-1997), hay una recuperación significativa durante 1998, pero no debido a un aumento en la matrícula masculina, sino a un descenso *inesperado* de la población femenina en un 39% respecto del año inmediatamente anterior. En los años posteriores, la matrícula femenina experimenta una leve recuperación, a pesar de que los hombres matriculados siguen aumentando, hasta el punto que se registra el caso de una Normal en el que éstos aumentaron de 10 plazas en el 2002, a 45 en el 2003.

**Gráfico No. 6.** Porcentaje de estudiantes que a la Escuela Normal han ingresado en los últimos diez años, en el nivel de educación media según clasificación por sexo



Fuente: elaborado con base en la información proporcionada por las Escuelas Normales Superiores

En la zona suroccidente, el porcentaje de hombres se mantiene relativamente estable hasta el año 1998, inclusive. Desde 1999 comienza a crecer a razón de tres puntos porcentuales hasta estabilizarse en un 29.%. A pesar de que la muestra de información de esta región contiene una escuela normal de matrícula femenina exclusiva, el crecimiento de la matrícula masculina es constante, hasta representar en la actualidad casi un 31% del total.

En la región nororiente, no se percibe un comportamiento regular en la distribución porcentual de la matrícula femenina y masculina hasta 1998, año en que la matrícula masculina en educación media se estabiliza en un 8%, incluso hasta 1999. Los años posteriores la matrícula se estabilizó en torno a un 15 y 85 % para hombres y mujeres, respectivamente. En el 2001, la población masculina de la región que ingresó a la educación media, tuvo un promedio de 241 alumnos, contra 1.427 alumnas, diferencia que se extendió por lo menos hasta el año 2003.

### **3.1.6. Los planes de estudio en los ciclos complementarios de formación docente**

Los diversos saberes que se buscan cultivar en el futuro maestro están soportados por los *núcleos del saber pedagógico* establecidos en el decreto 3012 de 1997.

Las escuelas normales los han apropiado y ajustado a sus currículos de forma diferente. Así, es bastante común encontrar planes de estudio estructurados según los núcleos, sin modificaciones respecto de cómo aparecen en el Decreto, o que, haciendo una relectura particular de los mismos, no alteran sustancialmente la propuesta del Ministerio a ese respecto, aunque sufran un fraccionamiento para efectos de la construcción curricular.

Sin embargo, las instituciones no mantienen las mismas proporciones en la construcción de los planes de estudio, ya que si bien hay algunas que han dispuesto un número prudente de materias, otras superponen tal cantidad de asignaturas, que en realidad es difícil establecer qué tanto se puede aprender, sobre todo cuando se tiene en cuenta que los semestres de formación del ciclo complementario hábiles son cuatro, y que muchas veces, se deben hacer ajustes al calendario académico.

Las Escuelas Normales Superiores ofrecen el título de *normalista superior* a quien ha cursado el ciclo complementario de formación docente. Este, a su vez, según se dispone en el Decreto 3012, debe ofrecer énfasis en una de las áreas del conocimiento establecidas en el artículo 23 de la Ley General de educación, Ley 115 de 1994 <sup>76</sup>.

Con todo, el análisis de los planes de estudio de la mayoría de las normales de la muestra permite concluir que el nivel de profundidad disciplinar y pedagógico del énfasis ofrecido, puede ser poco representativo respecto de las otras asignaturas que obligatoriamente deben abordar los normalistas para su desempeño en los niveles de preescolar y educación básica. Así, hay normales que ofrecen un ciclo complementario con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, por ejemplo, pero que en su plan de estudio dedican espacios amplios a otras asignaturas como la educación física, lúdica o matemática, y sus respectivas didácticas. En general, según el análisis realizado para este estudio, pareciera que el énfasis que se ofrece en estas instituciones es más en las *pedagogías de la educación preescolar o básica*, que en alguna asignatura o dominio disciplinar concreto.

Hay que anotar también que en los años de formación de la educación media, los estudiantes de las escuelas normales reciben un *énfasis pedagógico y educativo* que se concreta en áreas como la psicología educativa, la historia de la pedagogía, la sociología educativa, entre otras, que interactúan con las áreas que la ley ha establecido para ese nivel de la educación.

---

<sup>76</sup> Son éstas las áreas obligatorias y fundamentales que de forma necesaria se deben ofrecer en las instituciones educativas: Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Ética; Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, Lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas y Tecnología e Informática.

### 3.1.7. El uso de las nuevas tecnologías

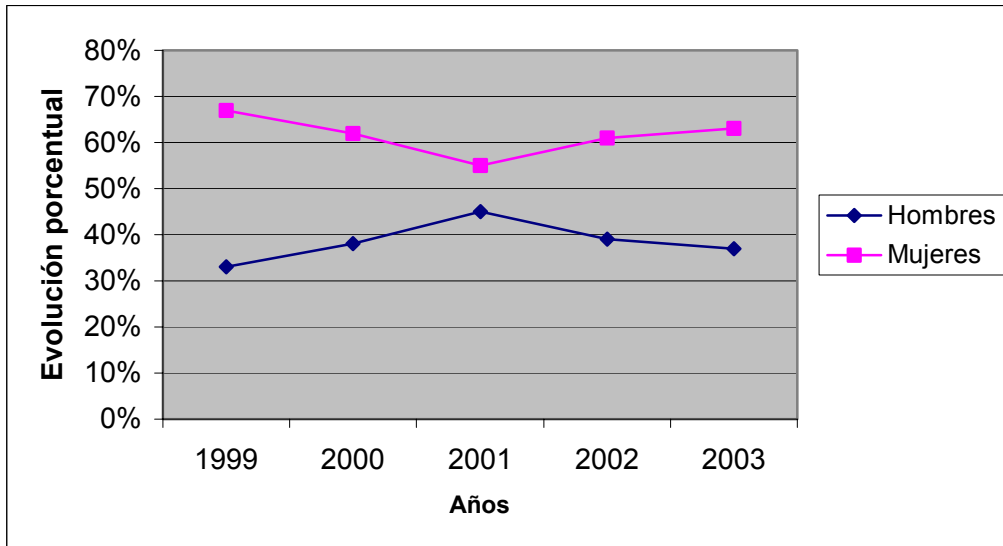
El Decreto 3012 argumenta la importancia de asumir las nuevas tecnologías como parte esencial del currículo, ya que establece como uno de los núcleos del saber *el uso pedagógico de los medios de comunicación e información y el manejo de una segunda lengua* (Art. 6). A partir de ello las Escuelas Normales han apropiado esta disposición estableciendo en los planes de estudio asignaturas correspondientes a la informática y al uso de la tecnología en sus procesos de enseñanza; también se puede destacar que las Normales se han preocupado por acoger las nuevas tecnologías en su estructura organizativa. Así, algunas han creado bibliotecas virtuales, salas de informática y de recursos tecnológicos, y otras han acentuado el uso de Internet como medio para acceder a la información.

Las asignaturas que más frecuentemente se relacionan con el área de la tecnología en las Escuelas Normales son la *telemática y la didáctica de la tecnología*. También se destaca en la información recolectada que pareciera que las nuevas tecnologías se relacionan con la informática y no hay una diferenciación; es decir, informática y nuevas tecnologías se asumen como sinónimos. Sin embargo, hay que resaltar, como un aspecto positivo que el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) se esté entendiendo de manera conjunta con el aprendizaje del manejo de las tecnologías de la información, de forma que estas últimas son utilizados con ese propósito.

### 3.1.8. Población docente

En las Escuelas Normales Superiores, desde que aparece el ciclo complementario, ha predominado el sexo femenino. Esto ha sido una constante histórica; es decir, ello no se debe a la consolidación de los ciclos complementarios sino a otros factores, de los cuales ya se ha hecho mención. Sin embargo, en la evolución de la población docente por género, desde 1999 a 2003, según la información que proporcionaron para este estudio las Escuelas Normales de la muestra, se puede denotar una curva que tiene su mayor significancia en el año 2001, en el que la población docente clasificada por género tiende a acercarse a un punto intermedio, disminuyendo así su distancia porcentual a sólo 10 puntos, pero luego proporcionalmente, regresa a su constante.

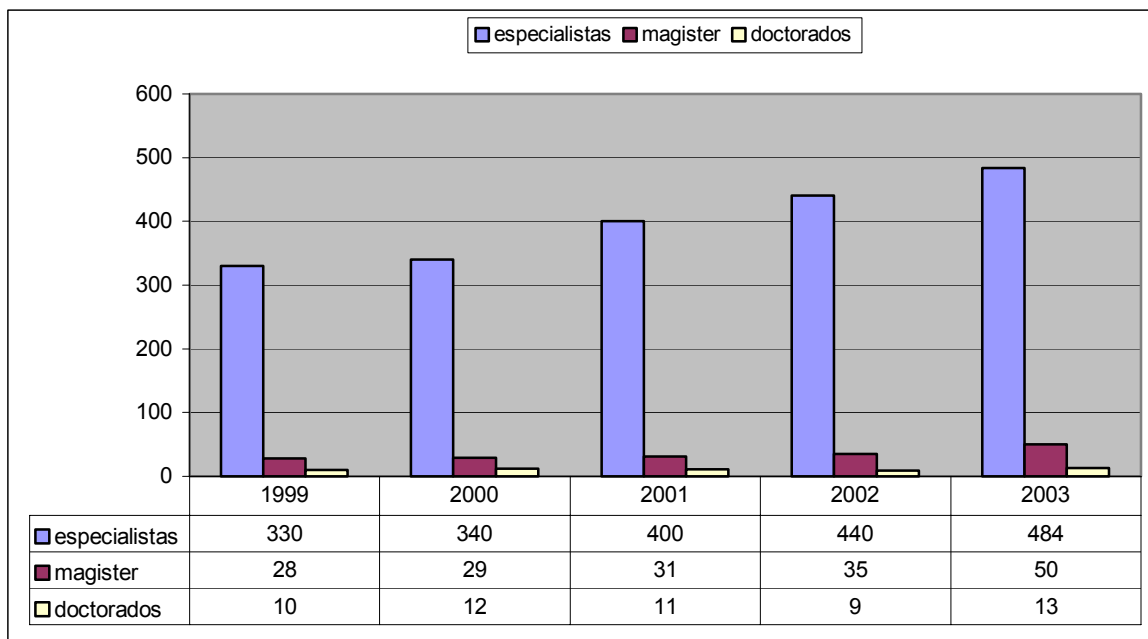
**Grafico No. 7. Evolución de la población docente por sexo en las Escuelas Normales Superiores desde 1999 hasta 2003**



Fuente: elaborado con base en la información proporcionada por las Escuelas Normales Superiores

En las Escuelas Normales Superiores, tanto en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media como en el ciclo complementario, sólo es posible ejercer como docente cuando se ostenta el *título profesional*. Asumiendo esta realidad, que obedece las disposiciones de la Ley, se procedió a indagar sobre la cantidad de profesores con nivel de formación de especialización, maestría y doctorado que laboran en estas instituciones. Si se examina la totalidad evolutiva desde 1999 hasta el 2003, se encuentra que predominan los docentes especializados en un 85% con respecto a los magíster, en un 11%, y los doctorados en un 9%. Sin embargo, hay que aclarar que el porcentaje de docentes con doctorado es significativo porque una de las Normales de la región Costa Atlántica, según lo expresado en la información suministrada, tiene un alto número de docentes doctores.

**Gráfico No. 8. Nivel de formación de los docentes en las Escuelas Normales Superiores en los años en que se consolida el ciclo complementario**



Fuente: Elaborado con base en la información suministrada por las Escuelas Normales Superiores

### 3.1.9. Las Escuelas Normales Superiores y sus relaciones con el resto del sistema educativo colombiano

En Colombia, se pueden distinguir dos niveles de establecimiento de vínculos institucionales en pro de la tarea de la formación de profesores: el que establecen la ley y los decretos y que, en el caso de las Escuelas Normales Superiores, como se ha expuesto, está dado tanto por los convenios realizados con las Facultades de Educación –que han facilitado la construcción curricular y los procesos de reestructuración– como por la asistencia técnico pedagógica a las instituciones educativas de su entorno, principalmente. Con todo, si bien este nivel constituye la base legal de los intercambios académicos de las instituciones en lo que se refiere a la delicada tarea de la formación de educadores, no basta para comprender su complejidad, ni tampoco para delinear la rica urdimbre que se teje en el otro nivel de relaciones, paralelo a la ley, pero no contra ella, ni tampoco sobre un vacío legal, sino más bien desde la plataforma, estrecha o amplia, que ella pueda representar.

Una de las manifestaciones de ese nivel de relaciones en el que se genera intercambio de saberes, de experiencias, entre sujetos y colectivos, sobre las prácticas pedagógicas, sobre las distintas maneras de ser maestro en Colombia, está dado por la Expedición Pedagógica Nacional, que en realidad es una continuación del Movimiento Pedagógico de los años 80. A ella se hace referencia en el capítulo cuarto de este trabajo.

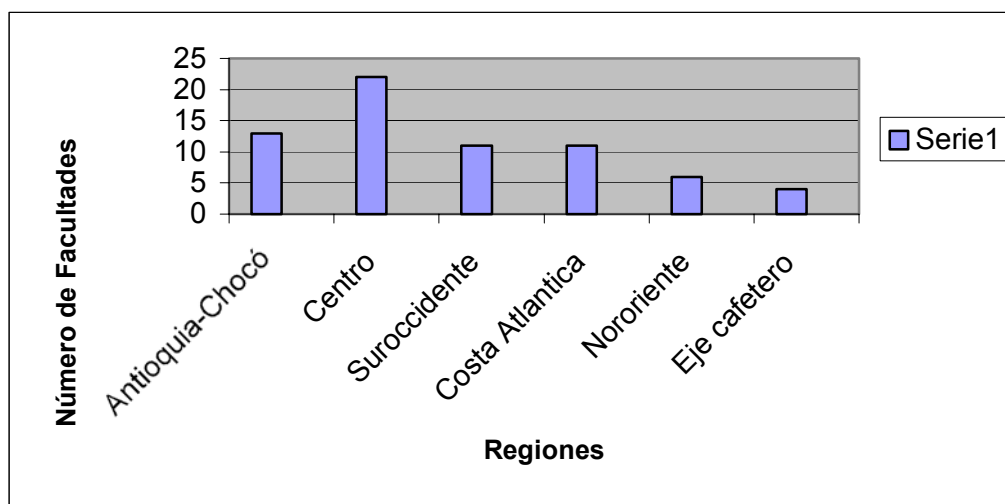
### 3.2. LA SITUACIÓN DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

#### 3.2.1. Panorama general

Las Facultades de Educación son unidades para la formación de pregrado y postgrado y hacen parte del Sistema Nacional de Formación de Educadores. Son 70<sup>\*</sup> en el país, ubicadas, la gran mayoría, en el Distrito Capital de Bogotá y en ciudades capitales departamentales. De las facultades de educación que existen en Colombia, 45 son privadas y solamente 25, son públicas. La región que cuenta con más facultades es la zona centro, seguida por la región de Antioquia-Chocó. En ellas se aglomera casi el 50% de estas instituciones. La gran mayoría de estas Facultades surge en los años sesenta acompañando la formación de educadores que originariamente, le correspondía en esencia a las Universidades Pedagógica Nacional y a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja<sup>\*</sup>.

Los programas que ofrecen las facultades de educación se rigen por el Decreto 272. Sin embargo, el Gobierno expide el decreto 2566 que, como ya se expuso en capítulos anteriores, lo deroga. En este panorama, el ambiente de la formación de licenciados en educación pasa por un estado de desconcierto según lo expresan algunas de las Facultades que accedieron a suministrar información para la elaboración del presente informe.

**Gráfico No. 9.** Distribución de las Facultades de Educación en las regiones de Colombia



Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de La Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE

<sup>\*</sup> Asociadas a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE– que concentra la mayoría de estas unidades.

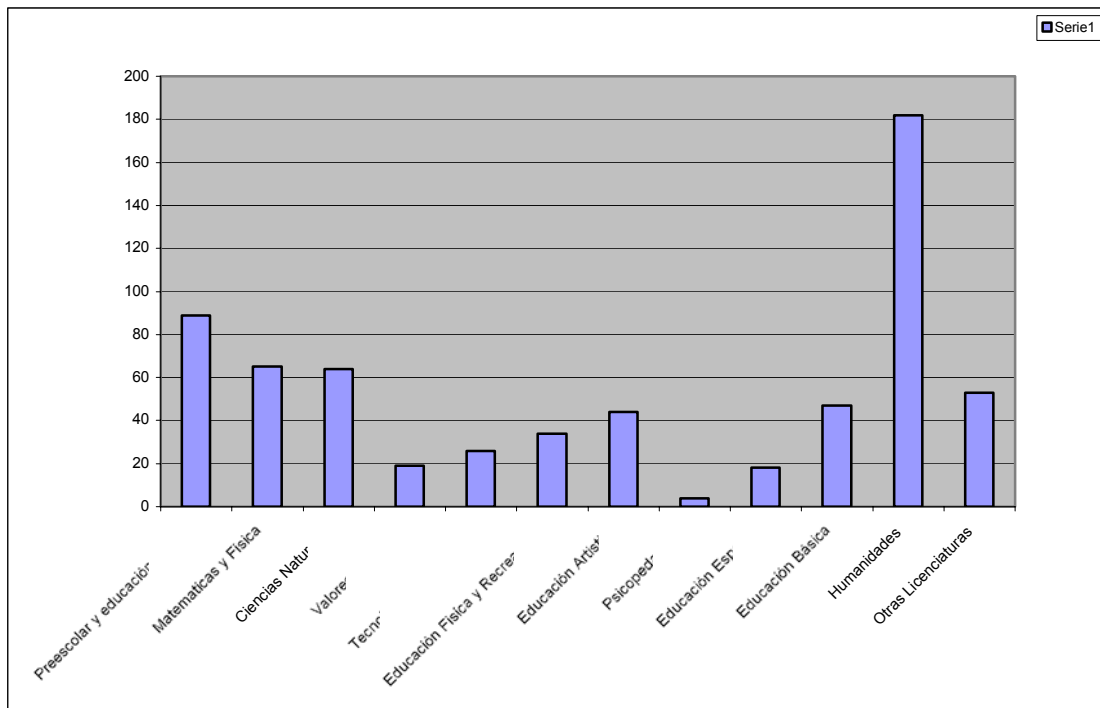
<sup>\*</sup> Ver capítulo I del presente informe.

### 3.2.2. Estructura organizativa y las relaciones con la administración educativa nacional y territorial

La estructura organizativa en las Facultades de Educación está mediada por la autonomía institucional, que estipula la Ley 30 de 1992, que regula la prestación del servicio de la educación superior en Colombia, en su capítulo VI. Cada facultad, se somete a los parámetros establecidos en la misión y la visión de la institución a la que pertenece; las cuales también ofrecen programas en otros campos de la educación superior.

En lo que se refiere a la estructura académico-administrativa, las instituciones cuentan con una Rectoría, representada por un Rector facultado por el Consejo Superior y Académico para tomar las decisiones, tanto académicas como administrativas de la institución a la que representa. También cuentan con Vicerrectorías, principalmente la Vicerrectoría Administrativa y la Vicerrectoría Académica; de ella dependen las facultades. Existen universidades que funcionan sin vicerrectorías, como hay otras que tienen además, Vicerrectoría de Investigación y Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Las facultades de educación ofrecen licenciaturas en distintas áreas, de las cuales se destacan las licenciaturas en Educación Básica, la licenciatura en Preescolar y la licenciatura en Educación Física, con una alta representatividad. (Véase el Gráfico No. 10).

**Gráfico No. 10.** *Programas de Licenciatura ofrecidos en el país por campo de conocimiento*



*Fuente: Elaborado para este estudio a partir de la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional*



A la cabeza de la facultad está un Decano, quien ejerce funciones directivas, de liderazgo y de gestión académica, y generalmente dispone de autonomía a la hora de tomar decisiones que tienen que ver con las circunstancias de la facultad. Las facultades de educación cuentan también, con su respectiva secretaría académica, encargada de llevar el registro de profesores y alumnos, además de liderar, coordinar y planear los aspectos académicos, tanto de docentes como de estudiantes, y las finanzas de la facultad.

Otras dependencias con las que cuentan las facultades de educación son: la oficina de bienestar, que presta servicio a estudiantes, profesores y administrativos de toda la institución; la oficina de egresados, encargada de hacer seguimiento al personal graduado; la oficina de extensión y de relaciones interinstitucionales. En las universidades públicas, la elección de los decanos se lleva a cabo mediante escrutinio entre los estudiantes y posterior aprobación del Consejo Superior. Cada decano debe presentar un plan de desarrollo para la facultad y ponerlo en marcha tan pronto sea elegido.

Para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere poseer título profesional universitario y su designación se efectúa previo concurso de méritos cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior Universitario. Los profesores podrán ser de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra.

El estatuto del profesor universitario expedido por el Consejo Superior Universitario de cada institución, deberá contener, entre otros, los siguientes aspectos: a) Régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas; b) Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos; c) Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario; d) Régimen disciplinario<sup>77</sup>.

El escalafón del profesor universitario comprende las categorías de Profesor Auxiliar, Profesor Asistente, Profesor Asociado y Profesor Titular. Para ascender en cada una de estas categorías, la Ley 30 tiene sus respectivas disposiciones y pueden ser confrontadas en la Tabla No. 9, a propósito de la Universidad Pedagógica Nacional. En las facultades de educación de las universidades privadas, si bien se tienen en cuenta estas categorías, la lógica del mercado laboral académico, juega su papel de forma que es frecuente que ocurran despidos masivos de docentes cuando el presupuesto y la demanda de cupos no lo permiten. En ambos casos en las facultades de educación, tanto de instituciones privadas como públicas, los docentes son sometidos a evaluación semestral y anual.

---

<sup>77</sup> Información tomada de la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, del capítulo III, artículos 70-75

Las relaciones que se establecen con la administración educativa Nacional y territorial se mueven en torno a la consolidación de convenios y proyectos de capacitación docente y de apoyo comunitario a poblaciones especiales.

Con el Ministerio de Educación Nacional, las relaciones se desarrollan en la dinámica de responder a las directrices y normas educativas. Un punto que actualmente pone en comunicación a las Facultades de Educación con este estamento, es la readecuación de los currículos en aras de responder al decreto 2566. En algunos casos se hacen contratos animados por el compromiso comunitario, para atender a las necesidades de la región y para responder a la preocupación por prestar orientación pedagógica a las poblaciones especiales\*. También se acuerdan las medidas para la selección de docentes.

Con las Secretarías de Educación, las relaciones se consolidan en torno a proyectos, convenios y eventos para la capacitación de docentes y administrativos, además de la publicación de investigaciones que se generan en la región. Mediante la intervención de las Secretarías de Educación, se consolidan los convenios entre las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores, en la prestación de apoyo para la reestructuración y la continuidad en la carrera docente, con el ánimo de responder a la normatividad.

Para su funcionamiento, las licenciaturas deben contar con el registro calificado, que se entrega mediante acto administrativo expedido por el Ministerio de Educación Nacional. Luego, las licenciaturas pueden entrar en el proceso de *acreditación con calidad*, el cual es de carácter voluntario. Sin embargo, se puede decir, según el informe del CNA de 2002, que solamente dos licenciaturas están acreditadas, con acreditación de calidad\*. Según la información recogida para este estudio, el total de las Instituciones Educativas con Facultad de Educación cuentan con una instancia dedicada a atender y dar cuenta del proceso de acreditación, y la gran mayoría apunta a la acreditación de calidad de sus programas y posteriormente, a la acreditación institucional.

Como ya se mencionó en el aparte relacionado con el análisis de las normales, el PEI es un elemento organizador de las acciones que se gestan en cada Institución, en especial por la autonomía y la descentralización educativa que también son válidas para las facultades de educación. En aras de proporcionar una educación integral al estudiante, el PEI debe evidenciar los principios y fines de la institución, *los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, y el sistema de gestión... el proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades*

---

\* Por poblaciones especiales se entienden personas con limitaciones o con talentos excepcionales.

\* ver el capítulo II del presente informe.

de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto factible y evaluable<sup>78</sup>.

### 3.2.3. Del régimen financiero en el marco de la ley 30 de 1992<sup>79</sup>

El gasto público en la educación hace parte del gasto público social de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 350 y 366 de la Constitución Política de Colombia. De acuerdo con ello, los ingresos y el patrimonio de las instituciones estatales u oficiales de Educación Superior, estará constituido por las partidas que le sean asignadas dentro del presupuesto nacional, departamental, distrital o municipal, las rentas que reciban por concepto de matrículas, inscripciones y demás derechos y los bienes que como personas jurídicas adquieran a cualquier título.

Los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales estarán constituidos por aportes del presupuesto nacional para funcionamiento e inversión -que se efectuaran anualmente-, por los aportes de los entes territoriales y por los recursos y rentas propias de cada institución.

A partir del sexto año de la vigencia de la Ley 30, el Gobierno Nacional incrementará sus aportes, en un porcentaje no inferior al 30% del incremento real del Producto Interno Bruto. Este incremento se consumará de acuerdo con los objetivos previstos para el Sistema de Universidades estatales u oficiales y en razón al mejoramiento de la calidad de las instituciones, teniendo en cuenta que los dineros serán distribuidos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), previa reglamentación del Gobierno Nacional. El Gobierno Nacional también creó el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior –FODESEP–, con sede en Bogotá, como una entidad de economía mixta bajo los principios de la economía solidaria, en el cual pueden participar todas aquellas instituciones de Educación Superior, privadas, estatales u oficiales, que así lo deseen.

FODESEP, tiene como funciones, servir como entidad promotora de financiamiento y plantear y promover programas y proyectos para beneficio de las Instituciones de Educación Superior. Está conformado por las instituciones de Educación Superior que voluntariamente deseen participar. Los ingresos de este fondo se integran con los aportes que el Gobierno Nacional destina anualmente en el Presupuesto Nacional y con los aportes voluntarios de las instituciones de Educación Superior afiliadas.

Los recursos que ingresan a las facultades de educación, provienen de dineros por matrículas, inscripciones, supletorios, derechos de grado, certificados, cursos de extensión, capacitación, entre otros. Las facultades, sobre todo aquellas de

---

<sup>78</sup> PINILLA PACHECO, Pedro Antonio, *Formación de educadores y acreditación previa*, Universidad Autónoma de Colombia, 1999, p 47.

<sup>79</sup> Ley 30 capítulo V, Artículos 84-92.

instituciones privadas, se financian con su propio presupuesto. Los convenios con entidades territoriales también pueden representar ingresos a las facultades de educación de instituciones privadas.

En el mediano plazo, parte del presupuesto para las universidades públicas se va a asignar según indicadores de gestión (Véase Recuadro No.2).

### Recuadro No. 2. Los indicadores de gestión

En el momento las principales universidades estatales han constituido una *subcomisión técnica* integrada por los representantes de las oficinas de planeación de las universidades Nacional de Colombia, Antioquia, Valle, Industrial de Santander y Pedagógica Nacional, con el fin de *construir un modelo de indicadores de gestión* para las universidades públicas. La filosofía que sustenta la construcción de indicadores de gestión se enraiza en el largo plazo que necesitan las políticas sociales para su implementación, en la importancia de la financiación de la educación pública por parte del Estado y en la consolidación de la autonomía universitaria mediante la existencia de métodos claros de autorregulación y rendición de cuentas.

En cuanto a su fundamentación legal, la Constitución Nacional ordena la organización de un sistema de evaluación de gestión y resultados de la administración pública (artículo 347) y obliga a ejercer el control de la gestión con base en indicadores para evaluar el cumplimiento de las metas y los objetivos (artículo 209 y 269). Por otra parte, la Ley 30 de 1992 le otorgó funciones de inspección y vigilancia de las instituciones de educación superior al Ministerio de Educación Nacional, al Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–; al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–; al Sistema de Universidades Estatales –SUE– y a los Comités Regionales de Educación Superior –CRES–. De igual manera creó el Sistema Nacional de Acreditación con el propósito de garantizar la calidad de las instituciones de educación superior, función que ejerce por medio del Consejo Nacional de Acreditación –CNA– y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES–. También existe la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías para la regulación y ordenamiento de estos programas y su articulación con el sistema de educación superior.

Los indicadores tienen una doble función: servir al Estado como instrumento de regulación del sector de la educación superior y orientar los procesos de mejoramiento de las instituciones. También sirven para que las instituciones *rindan cuentas* a la sociedad sobre lo que ellas hacen con los recursos públicos. Desde el punto de vista financiero, los indicadores buscan que el presupuesto de las universidades públicas se asigne de conformidad con los méritos y el destino que hagan del mismo, el cual no debe ser otro que la búsqueda del desarrollo humano y el mayor beneficio social.

Si bien los indicadores que se estructuran en torno a los planes de desarrollo pueden llamarse de *gestión*, ésta no se refiere solamente a la utilización de recursos financieros sino al conjunto de funciones de formación, investigación y extensión por medio de las cuales las universidades interactúan en y con su entorno social. La evaluación de la gestión debe ser asumida desde la perspectiva de la *calidad académica*, con indicadores específicos para la docencia, la investigación y la extensión. Estas dimensiones deben ser incluidas en los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y acreditación.

Los indicadores de gestión propuestos por el SUE han tomado en consideración las dimensiones relacionadas con calidad, cobertura, equidad, pertinencia, eficiencia e impacto. En su diseño se ha tenido en cuenta que sean conceptualmente claros, mensurables, ciertos, pertinentes, oportunos y sensibles.

Fuente : *Indicadores de gestión para las universidades públicas. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional –MEN–, Instituto para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–, Mayo de 2003, 141 páginas*

### 3.2.4. Síntesis general

La formación de licenciados en las Facultades de Educación se establece a partir de los lineamientos derivados del decreto 272. En este sentido los planes de estudio para las diferentes licenciaturas deben estructurarse reconociendo en la pedagogía el saber fundante del maestro. También deben contar con un componente disciplinar, otro deontológico y un tercero relativo a la investigación.

Sin que hubiera pasado un tiempo para la evaluación de una primera cohorte de egresados, el Ministerio de Educación expide un nuevo decreto –el 2566– que asume la formación de maestros como la de los otros profesionales. Esta situación no es nueva en el país; una constante en las políticas educativas es su poca continuidad y los cambios abruptos en la orientación y finalidad de las mismas.

Frente a la acreditación previa de los programas de licenciatura en educación, los primeros estudios evaluativos de los mismos habían señalado algunos *núcleos problémicos*, especialmente en lo relacionado con la formación en investigación. De una parte, Nohora Pabón<sup>80</sup> remarcaba la deficiencia en cuanto a la existencia de líneas de investigación que soportaran los procesos de formación de los futuros licenciados y de otra, Alexander Ruiz y Marieta Quintero<sup>81</sup> acotaban la existencia nominal de la investigación, lo que entorpecía el desarrollo de la misma. Además anotaban que los esfuerzos de las facultades de educación se habían centrado en la *regulación de los procesos* relativos a la investigación, entorpeciendo los intereses de los grupos incipientes de investigación.

La información recabada para el presente estudio permite evidenciar que los cambios en cuanto a la *normatividad* generan desconcierto en las facultades, más aún, cuando se puede formular la hipótesis que las directrices de política jalonan procesos de cambio en los programas de formación de docentes.

A esta situación se une el hecho de la *diversidad de programas de formación* a nivel de licenciatura que existen en el país, situación que había sido regulada por el 272 en su definición y exigencia de unos núcleos de formación. La diversidad en los programas de formación se ve favorecida por los decretos referentes a la *autonomía universitaria* y por la variabilidad que puede existir en la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales.

La existencia de Proyectos Educativos Institucionales que recogen la autonomía de las universidades que cuentan con facultades de educación y la presión por definir estándares para las profesiones genera una tensión que todavía no se ha

---

<sup>80</sup> PABÓN, Nohra. *La acreditación en Colombia ¿Esfuerzo e impactos institucionales?* EN: Educación Superior Sociedad e Investigación. Bogotá, Colciencias-Ascun, Marzo 2002.

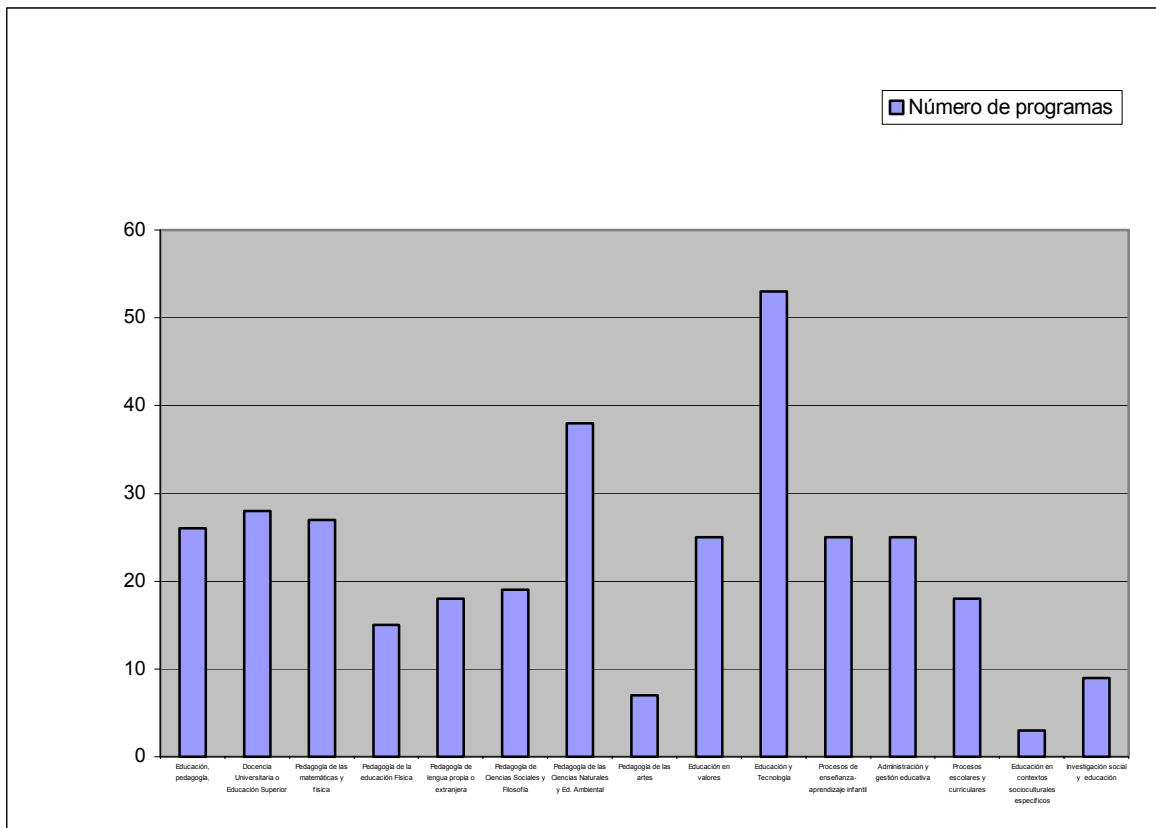
<sup>81</sup> QUINTERO, M. y RUIZ, A. *¿Qué significa investigar en educación?*. Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación –CNA–, Universidad Distrital, sin publicar, 2003, 90 páginas.

resuelto en lo atinente a la formación de licenciados en educación. Pese a la existencia de estándares como los expuestos por Dense Vaillant<sup>82</sup> (2002:42 y ss), en Colombia, al menos hasta el momento, no existe una discusión al respecto.

### La formación en nuevas tecnologías

En el país tampoco pareciera existir una preocupación por la formación de licenciados en educación desde las implicaciones de las pedagogías virtuales. Este nuevo frente es abordado, principalmente, en los 336 programas de postgrado que representan el 16% de la oferta en este nivel de formación (Véase Gráfico No. 11). En las licenciaturas la formación en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación no superan el clásico aprendizaje del uso de los computadores personales para la preparación de informes o de algunos programas para procesamiento de datos e información, en general. Las facultades con más apoyo institucional cuentan con aulas de informática y unas pocas con aulas hipermediales.

Gráfico No. 11. Oferta de postgrado en educación, según campo temático



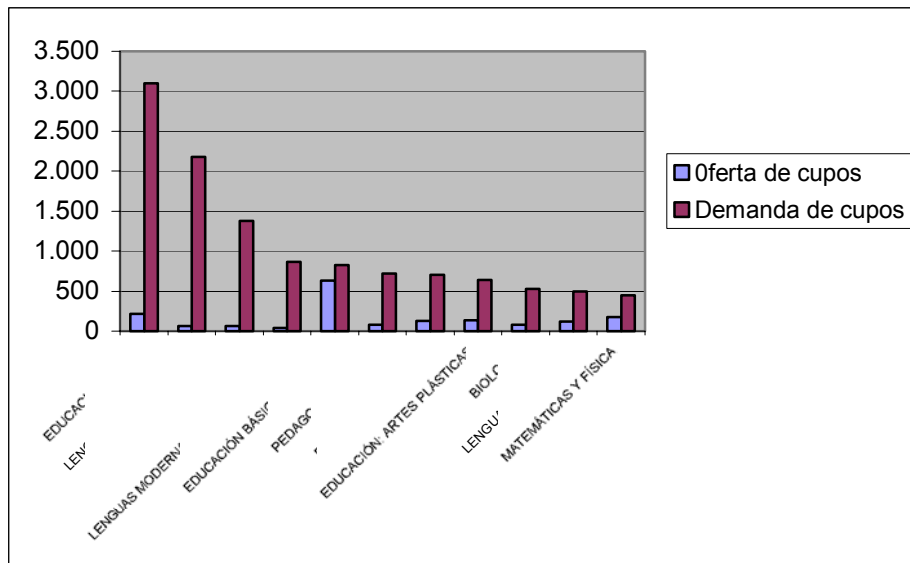
Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2001.

<sup>82</sup> VAILLANT, Denise, *Formación de formadores. Estado de la práctica*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL–, Santiago, 2002, 47 páginas.

### La selección de estudiantes para las licenciaturas

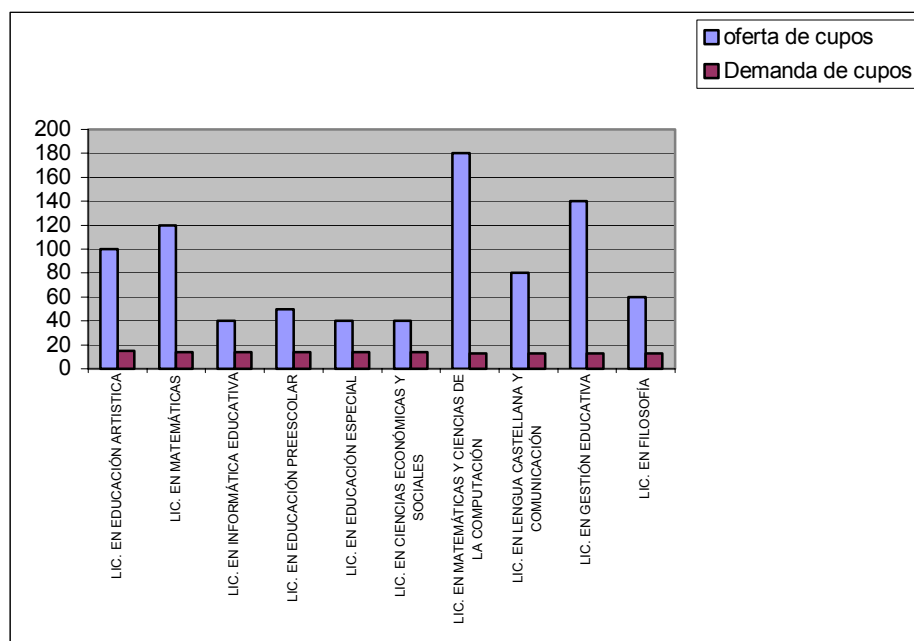
Los criterios para la selección de estudiantes en las facultades de educación son bastante similares: a partir de 220 puntos para aquellos bachilleres que hubieran presentado el examen de Estado hasta el año 2000 y un mínimo de 36 puntos en el nuevo examen basado en competencias. Llama la atención que mientras en las universidades oficiales la demanda supera con creces la disponibilidad de cupos (caso de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia que ofrece 220 cupos para 3.096 solicitudes), en las facultades de educación de las universidades privadas, para los mismos programas, pueden sobrar cupos. Esto hace que con frecuencia se *compre un cupo más no calidad de formación*, situación que quiso subsanar el 272 con la exigencia de unos requisitos mínimos para poder ofrecer programas de formación en educación, fuera a nivel de Licenciatura, Especialización o Doctorado.

**Gráfico No. 12.** Relación oferta y demanda en programas de pregrado en algunas universidades públicas



Fuente: Construido a partir de la información suministrada por el MEN.

**Gráfico No. 13. Relación oferta y demanda de cupos en algunas universidades privadas**



Fuente: Construido a partir de los datos proporcionados por el MEN.

### **La selección de docentes**

La selección de los docentes guarda unas mayores exigencias tanto en las universidades oficiales como en las privadas de élite. Su vinculación se realiza por concurso público de méritos. Valga pena recordar que en Colombia siempre han existido dos circuitos frente a la calidad de la educación la cual se privilegia en las mayores universidades del Estado, bien sea a nivel nacional o regional (Nacional – Antioquia – Valle – Industrial de Santander) y en algunas privadas Andes, Javeriana, Rosario, Externado)<sup>♦</sup>. También hay que recordar que la Universidad Pedagógica Nacional es por excelencia, la formadora de licenciados en educación.

### **La financiación de los estudiantes**

Las universidades del país, bien sea las oficiales o las privadas, cuentan con convenios para el financiamiento de sus estudiantes, tanto de pregrado como de postgrado, a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior –ICETEX–. Las universidades privadas también cuentan con convenios con bancos y fiduciarias para la financiación de las matrículas de sus estudiantes. Igualmente existen estímulos académicos tales como las

<sup>♦</sup> No obstante, pareciera existir unos requisitos mínimos derivados de la Ley 30 para la vinculación de docentes en las facultades de educación.



matrículas de honor para los más altos promedios de cada uno de los programas académicos.

### **La oferta de programas de formación**

A primera vista, la formación de profesores en Colombia en el período transcurrido entre 1992 y 2001, tanto en los niveles de pregrado como de post grado (especialización, maestría y doctorado) presenta una relación de cubrimiento total de los cupos respecto de las solicitudes por año. Sólo en el año 1993, las solicitudes son ligeramente mayores a los cupos:

**Tabla No. 1.** *Cubrimiento de los cupos en los programas de formación docente, nivel pregrado y postgrado, con respecto a las solicitudes*

<b>AÑO</b>	<b>CUPOS</b>	<b>SOLICITUDES</b>
1992	43079	37055
1993	51132	54872
1994	44029	41298
1995	55742	53614
1996	58832	55320
1997	80360	78578
1998	75134	64788
1999	49888	43069
2000	55182	46558
2001	61073	53721

*Fuente: Elaborado con base en datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional*

Esta tendencia, sin embargo, no se presenta de manera uniforme para todo el sistema de formación de docentes en las Facultades de Educación y esconde una marcada diferencia entre los sectores público y privado. En efecto, muchos de los programas de Licenciatura y post grado de las Universidades públicas, ofrecen pocos cupos en comparación con la demanda, mientras que muchas de las Universidades privadas ofrecen estos mismos programas, con un número que supera las solicitudes.

Así se puede concluir, a un nivel muy amplio, que desde 1994 hasta 2001 la diferencia entre solicitudes y cupos en los programas de formación, a nivel nacional, es deficitaria en el sentido de que las solicitudes no agotan los cupos en su totalidad. Sin embargo, como se colige de los gráficos anteriores, correspondientes al año 2001, la diferencia entre el sector público y privado es notable y matiza este fenómeno.

Si se observan los gráficos No. 12 y No. 13, se encuentra que en las Facultades de educación pertenecientes a universidades públicas, la diferencia entre cupos y solicitudes es profunda. En las universidades privadas ocurre, en muchos casos, el fenómeno contrario; es decir, que los cupos sobrepasan a las solicitudes, cosa que ocurre en un programa de matemáticas de una universidad privada, donde, por ejemplo, se ofrecen 120 cupos frente a 14 solicitudes.

La comparación entre el número de matriculados por primera vez, a nivel nacional, en cada uno de los niveles de formación, pregrado y post grado, permite ver que el porcentaje de solicitudes que se hacen efectivos en la matrícula es el siguiente:

**Tabla No. 2. Porcentaje de solicitudes efectivas frente a cupos efectivos**

<b>Años</b>	<b>Porcentaje de solicitudes efectivas en la matrícula</b>	<b>Porcentaje de cupos efectivos en la matrícula</b>
1992	56%	48%
1993	52%	56%
1994	50%	47%
1995	41%	40%
1996	46%	43%
1997	52%	50%
1998	45%	39%
1999	39%	34%
2000	33%	28%
2001	32%	28%

*Fuente: Elaborado con base en datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional*

Surge entonces el siguiente interrogante: ¿por qué si el número de solicitudes, tiene una respuesta relativamente ajustada en los cupos existentes a nivel nacional, el porcentaje de matrículas por primera vez, es tan bajo?

Una respuesta plausible al interrogante, podría estar soportada en el análisis de los gráficos anteriores, ya que las solicitudes en las universidades públicas y privadas suele ser diferencial, en función del atractivo de cada oferta en lo que tiene que ver con costos, calidad, posibilidades laborales, reconocimiento institucional, entre muchos otros factores.

De acuerdo con la modalidad, diurna o nocturna, los programas de licenciatura en las facultades de educación están estructurados en 10 o 12 semestres, y organizados en *ciclos o campos de formación*. Estos últimos se diferencian de los primeros en que están diseñados de forma transversal para todos los semestres académicos, mientras que los ciclos, de alguna manera, dividen el tiempo de la formación de acuerdo con la intención formativa que se busque, aunque ello no significa que sean concebidos de forma aislada, sin solución de continuidad, ni tampoco que el programa que tenga *ciclos* no pueda tener *campos de formación*. El siguiente esquema puede resumir, a gran escala, y por lo tanto, en menor grado de detalle, la forma como se estructuran los estudios en las facultades de educación.

**Tabla No. 3.** Plan de estudios para la formación de licenciados en educación

<p>Semestres I-III ( ó I-IV)</p>	<p>Áreas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación oral y escrita</li> <li>• Fundamentos de pedagogía y enseñanza</li> <li>• Historia de la educación y la pedagogía</li> <li>• Educación-sociedad-valores</li> <li>• Introducción al conocimiento científico, filosofía, epistemología</li> <li>• Fundamentos de la investigación</li> <li>• Psicología general</li> <li>• Prácticas pedagógicas (sólo algunos programas)</li> </ul>
<p>Semestres IV-VII ( ó V-VIII)</p>	<p>Áreas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis de la licenciatura, dominio disciplinar</li> <li>• Didácticas de la enseñanza, según disciplinas</li> <li>• Currículo, evaluación</li> <li>• Metodologías de la investigación</li> <li>• Materias electivas</li> <li>• Psicología del aprendizaje</li> <li>• Informática, edumática</li> <li>• Práctica pedagógica (en la mayoría de los programas)</li> </ul>
<p>Semestres VIII-X ( ó IX –XII)</p>	<p>Áreas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Política y legislación educativa</li> <li>• Proyecto de grado ( en la mayor parte de los programas, relacionado con la práctica pedagógica)</li> <li>• Práctica pedagógica</li> </ul>

Fuente: Elaborado a partir de la información primaria recolectada.

### **Formación de postgrado ofrecida en las Facultades de Educación**

Las Facultades de Educación ofrecen la formación de post grado que, según el Artículo 6 del Decreto 709 de 1996, *está dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores, a nivel de especialización, maestría y doctorado y post doctorado en educación.* A las unidades académicas que poseen Facultad de Educación, les corresponde ofrecer la formación de post grado a los educadores, según el Decreto 272 de 1998, ajustándose a lo dispuesto en la Ley 30 de 1992 respecto de la formación de post grado en la Educación Superior.

### **La distribución por sexo de la población estudiantil en las Facultades de educación, nivel pregrado.**

Del análisis de la información recopilada sobre Facultades de Educación, se desprende que durante el período 1993-2003, los programas de Licenciatura en Educación infantil, Educación Especial, Licenciatura en Educación Básica e Idiomas y Humanidades fueron los que concentraron los más altos porcentajes de población femenina durante el primer semestre. Los programas de Licenciatura en

**Tabla No. 4.** *Distribución porcentual del sexo femenino de primer semestre en algunos programas de Licenciatura en el Período 1993-2003*

<b>Programas</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>
Licenciatura en educación preescolar y en pedagogía infantil	100%	77%	80%	82%	91%	94%	99%	99%	83%	98%	98%
Licenciatura en educación física			24%	25%	22%	28%	26%	17%	22%	23%	16%
Licenciatura en ciencias sociales	42.00 %	60.00 %	41.00 %			38.00%	49.83%	52%	43%		
Licenciatura en matemáticas						46%	42%			35%	18%
Licenciatura en educación especial	100%	100%	100%	100%	100%	90%	98%	98%	100%		
Licenciatura en teología	9%	7%	5%	3.26	5%	3%	3%	8%	6%	7%	4%
Licenciatura en música	63%	64%	53%	53%	44%	39%	44%	47%	48%	44%	42%
Licenciatura en Básica				80%	82%	81%	70%	80%	75%	77%	70%
Licenciatura en Informática							83%	96%	95%		
Licenciatura en educación ambiental			58%	51%	60%	60%	55%				
Licenciatura EB enf. Lengua Castellana						66%	47%	37%	65%	100%	
Licenciatura en Inglés francés					40%	65%	23%	9%	64%		
Licenciatura en Lingüística-literatura						20%					
Licenciatura en Lengua castellana						66%	47%	37%	60%		
Licenciatura en Idiomas y humanidades	79%	78%	87%	90%	80%	72%	87%	54%	69%	54%	52%
Licenciatura en Química y Biología	54%	64%	60%	77%							

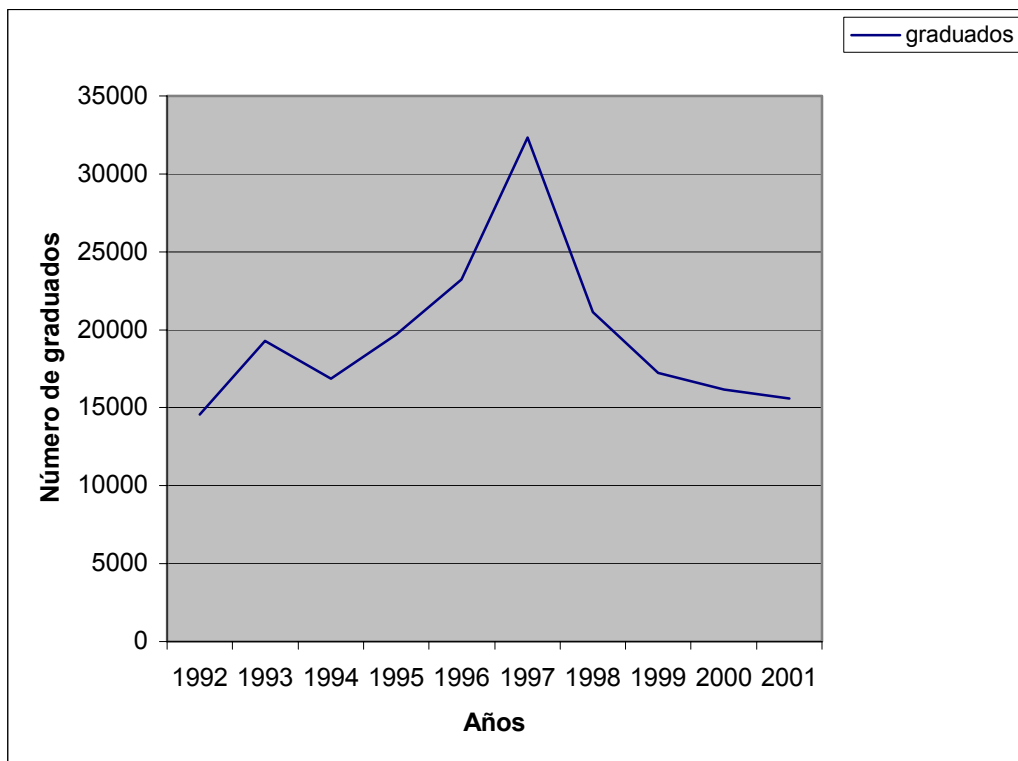
*Fuente: Construido con base en la información suministrada, para éste informe, por las Facultades de Educación*

Educación Física, por el contrario, concentran significativamente población masculina. Las Licenciaturas en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes y en Educación Ambiental, tienden a conservar un porcentaje que no supera el 60%, en lo que a matrícula femenina se refiere.

### 3.2.5. Eficiencia y eficacia de los programas de formación docente

La eficacia del Sistema Nacional de Formación de Educadores en Colombia, (entendido como un conjunto de instituciones de educación superior que busca cubrir la demanda de personas que buscan formarse como docentes, y que a su vez debe responder a las necesidades de cobertura educativa de la población por atender, en todos los niveles educativos) que se ha buscado constituir desde hace varios años ya, no es completa por dos razones fundamentales:

**Gráfico No. 14.** Número de graduados en el período 1992-2001



*Fuente: Construido con base en datos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional*

En primer lugar, como se esbozó en el apartado correspondiente a la relación entre demanda y oferta en las facultades de educación, el porcentaje de solicitudes efectivas en la matrícula, durante el período 1992-2001, no denota la proporcionalidad suficiente que indique una aceptable satisfacción de la demanda: para el año 2001, ese porcentaje se mantiene muy por debajo del 50 %, lo que indica que menos de la mitad de esas solicitudes, está siendo traducida en cupos

efectivos, no porque no los haya, sino porque la demanda tiende a concentrarse en torno a la oferta de las universidades públicas, dejando un alto porcentaje fuera de sus aulas, en espera de reiniciar proceso de admisión o de ser absorbido por alguna universidad privada.

En lo que al número de graduados se refiere, se puede afirmar que en el mismo período, las cifras no han aumentado significativamente, excepción hecha del período transcurrido entre 1995 y 1997, en el cual se pasó de 19693 a 32530. A partir de ese año, el número de graduados se ha ido acercando paulatinamente a los 15000.

Por otro lado, dado que las cohortes correspondientes a los nuevos proyectos curriculares acreditados con ocasión del Decreto 272, en lo que a facultades de educación se refiere, no han dejado a éstas para desempeñarse en los contextos educativos de colegios y escuelas, no es posible establecer qué tan eficiente hayan podido ser los programas en los cuales fueron formados. Lo que se puede anticipar es que en las instituciones se ha hecho una apuesta por una formación integral, en la que la investigación, la pedagogía y la construcción de saberes a partir de las prácticas pedagógicas, han buscado sobrepasar la formación asignaturista, compartimentada en lo disciplinar y lo pedagógico, que caracterizó a los antiguos programas, y que se han comenzado a sentar las condiciones para la consolidación de un saber propio del educador sobre su que hacer.

### 3.3. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La Universidad Pedagógica Nacional es consagrada por la Ley 30 de 1992, como Institución líder y rectora de la formación de docentes en el país, y como asesora del Ministerio de Educación Nacional en materia de apoyo a la formulación de políticas para el desarrollo del sector educativo. Su historia ha estado ligada a la del Instituto Pedagógico Nacional y a la de la Escuela Normal Superior. Otro de sus antecedentes, lo constituye la Escuela Nacional de Educación Física, creada por Decreto 1052 de abril 22 de 1952, que llevó años más tarde a la institucionalización de estos estudios en la Universidad, hecho que sería determinante para el ingreso de la población masculina a la institución.

En sus diez primeros años de funcionamiento la institución ofreció las Licenciaturas en Educación Física, Biología, Filología e Idiomas, Ciencias Sociales y Económicas, Matemáticas y Física, Filosofía y Ciencias de la Educación, entre otras. También, los Doctorados en Matemáticas y Física, Filología e Idiomas, Ciencias Biológicas y Químicas, Ciencias Sociales y Económicas.

Antes del Decreto 272 la Universidad Pedagógica ofrecía los títulos de *Licenciado en Ciencias Sociales*, Biología, Química, Pedagogía Musical y demás, según el campo disciplinar que correspondiera al programa. A partir del segundo semestre del año 2000, los programas recibieron la *acreditación previa* y su denominación varió de tal forma que algunos de los títulos comenzaron especificar el nivel de la educación para el cual el licenciado está especialmente formado. Así, la antigua Licenciatura en Ciencias Sociales, se comenzó a denominar Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales; La Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial. Otros programas no cambiaron la denominación del título al que conducen los estudios, pero sí obviamente, la orientación curricular de acuerdo con las nuevas disposiciones.

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece programas académicos de licenciatura en pregrado en modalidad presencial (Ver Tabla No. 4). Las maestrías que se ofrecen son: *Educación*, con sus respectivas líneas de investigación; Docencia de la Química y Desarrollo Educativo y Social, en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Educativo –CINDE–; Nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación. Las especializaciones ofrecidas son: Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social; Pedagogía, Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa, Gerencia Social de la Educación, Docencia de las Ciencias para el nivel básico, Docencia de la Matemática y Docencia del Español como Lengua propia.

**Tabla No. 5. Programas de pregrado ofrecidos en la actualidad por la Universidad Pedagógica Nacional**

<b>FACULTAD</b>	<b>PROGRAMA</b>
<b>BELLAS ARTES</b>	Licenciatura en Música
	Licenciatura en Artes Escénicas
<b>CIENCIA Y TECNOLOGÍA</b>	Licenciatura en Biología
	Licenciatura en Física
	Licenciatura en Matemáticas
	Licenciatura en Química
	Licenciatura en Diseño Tecnológico
	Licenciatura en Electrónica
<b>EDUCACIÓN</b>	Licenciatura en Educación Infantil
	Licenciatura en Psicología y Pedagogía
	Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial
<b>HUMANIDADES</b>	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras
	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español e Inglés
	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	Licenciatura en Educación Física

Fuente : [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

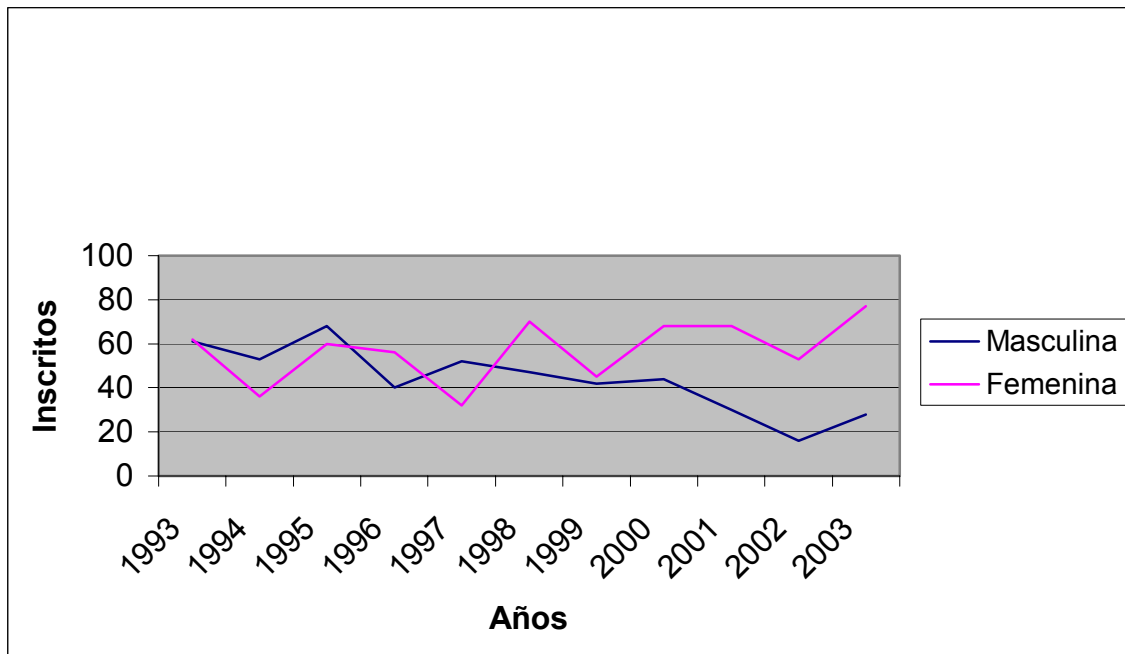
### 3.3.1. La población estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional

La Institución atiende en la actualidad 6520 estudiantes, 2839 hombres y 3681 mujeres, en los niveles de pre y post grado. Como ocurre en las otras unidades formadoras de docentes, hay una leve preponderancia de la matrícula femenina, especialmente notoria para el año 2003, en lo que se refiere a la matrícula para primer semestre. Sólo a partir de ese año, el número de matriculados en primer semestre de pregrado supera la cota promedio de los 1200, correspondiente a los años anteriores, situación que obedece a una política decidida de ampliación de la cobertura, la cual se corresponde con el propósito actual que tiene la institución de diversificar su oferta académica e intensificar su presencia a nivel nacional.

En lo que se refiere a la población que ha ingresado a cursar estudios de especialización, ésta es mayoritariamente femenina sólo después del año 2000. En los años anteriores, la matrícula masculina de este nivel de formación rebasó a la femenina, aunque no estableció un margen absolutamente superior. Incluso en el año 1999 coincidieron prácticamente ambos géneros en el nivel, con una diferencia de únicamente 3 inscripciones femeninas adicionales. El siguiente gráfico da cuenta de este fenómeno:



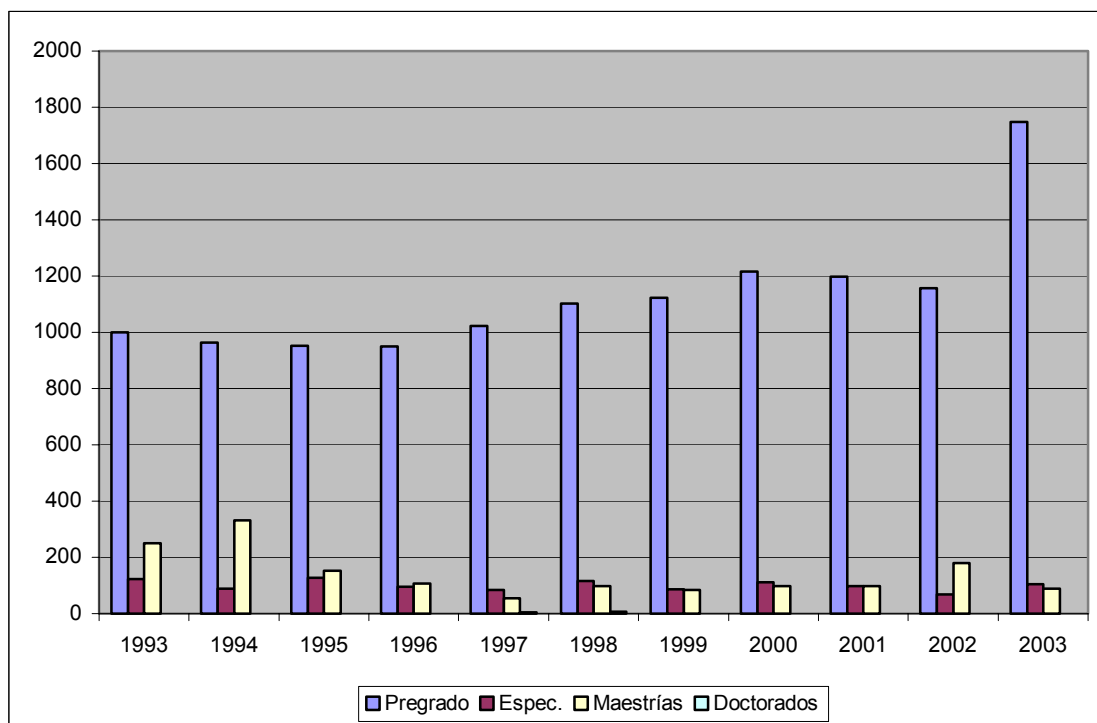
**Gráfico No. 15.** Distribución de la matrícula de Especialización, según género, período 1993-2003



*Fuente: construido para el estudio con base en información suministrada por la División y Admisiones y registro de la Universidad Pedagógica Nacional*

En el período comprendido entre 1986 y 1996, la Universidad Pedagógica Nacional participó con un promedio del 9,63% en el número nacional de solicitudes para el primer semestre en el área de Ciencias de la Educación, que en conjunto constituyen 41.698. En lo que se refiere a matrículas de pregrado, la Universidad, en el mismo período, participó respecto del total nacional de 86.037, con un 7,66% (Véase Tabla No. 6)

**Gráfico No. 16.** Distribución de la población estudiantil en los últimos diez años, según nivel de formación



Fuente: Construido para el estudio con base en información suministrada por la División y Admisiones y registro de la Universidad Pedagógica Nacional

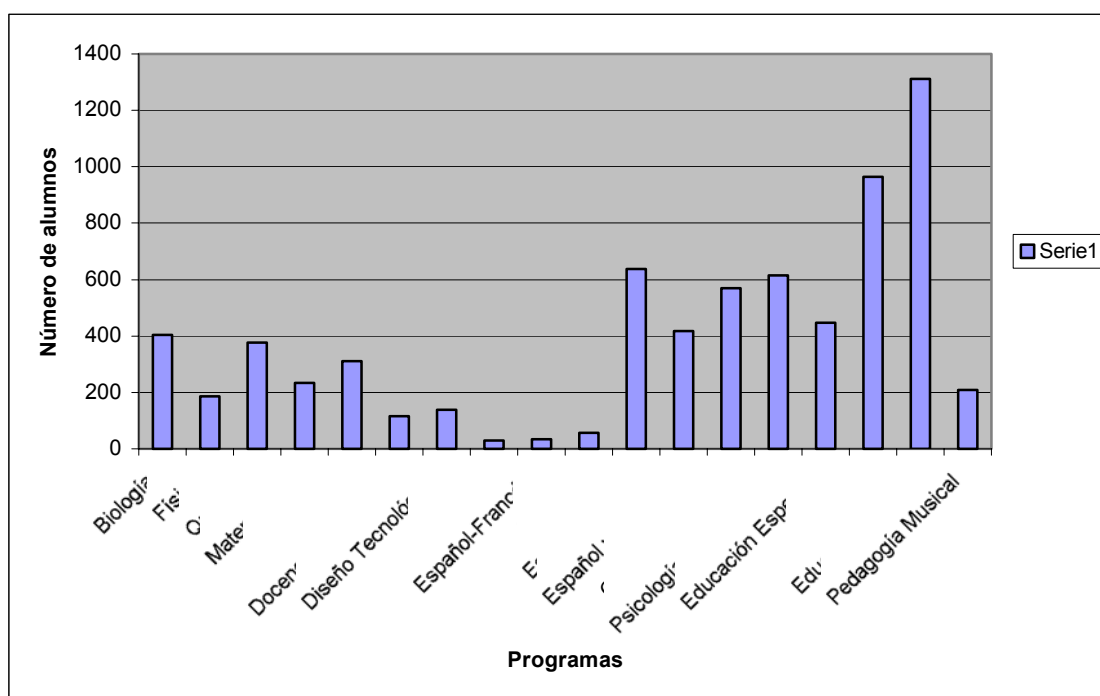
**Tabla No. 6.** Matrículas pregrado

Período	Solicitudes nacionales	Solicitudes UPN	Participación %
86	48.752	5.933	12.17
87	53.793	7.359	13.68
88	40.888	3.680	9
89	43.805	3.590	8.2
90	42.263	3.371	7.98
91	48.652	4.635	9.53
92	35.918	3.487	9.71
93	36.667	3.354	9.14
94	32.420	3.289	10.14
95	40.256	2.924	7.26
96	35.255	3.203	9.09
<b>Promedio</b>	<b>41.698</b>	<b>4.075</b>	<b>9.63%</b>

Fuente: ICFES, resumen anual de las Estadísticas de la Educación Superior, 1996

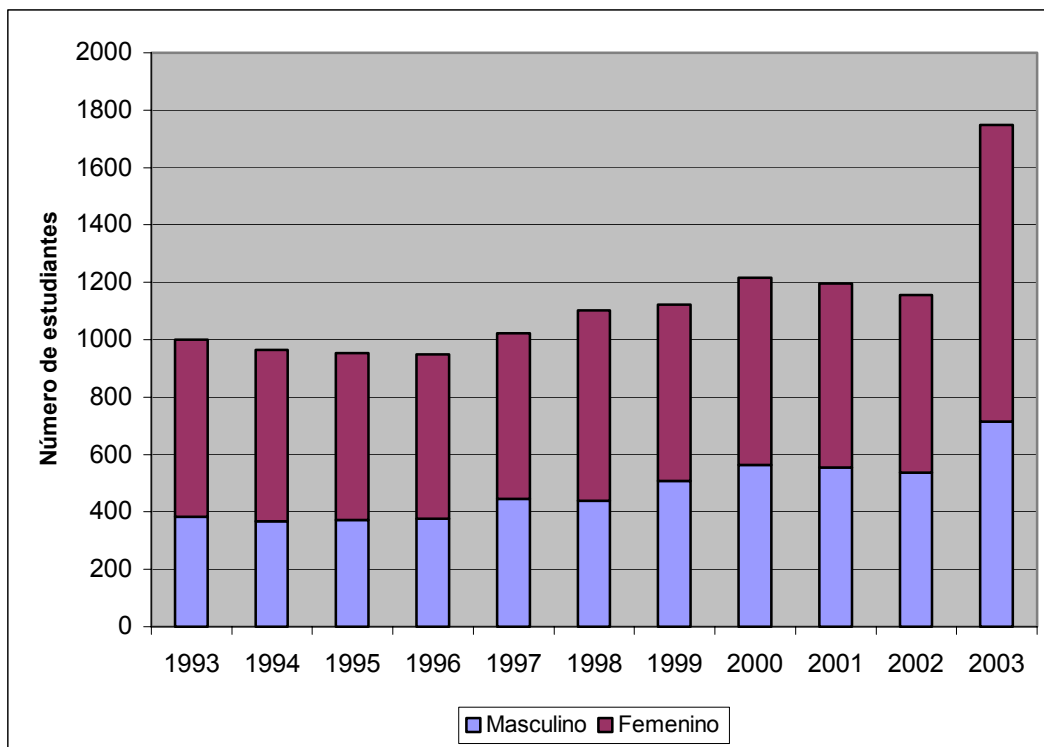
En cuanto a los egresados entre 1952-1997, de 4.520 egresados de la facultad de Ciencia y Tecnología, el 54% corresponde a población femenina. En la Facultad de Educación, por el contrario, la preponderancia femenina es bastante notoria, ya que sólo el 6% corresponde a egresados hombres. En la Facultad de Humanidades, a la que actualmente están inscritos los Departamentos de Ciencias Sociales y Lenguas, la población masculina egresada en el período corresponde a un 22% de un total de 4.612 egresados. Solamente en la Facultad de Educación Física, el número de egresados hombres supera ampliamente el de egresadas, ya que éstas constituyen el 35 % de un total de 1.892 graduados.

**Gráfico No. 17.** Total de egresados por programas de pregrado durante el período 1993-2003, según licenciaturas ofrecidas



Fuente: Construido para el estudio con base en información suministrada por la División y Admisiones y Registro de la Universidad Pedagógica Nacional

**Gráfico No. 18.** Distribución de la población estudiantil de pregrado por sexos en el período 1993-2003



Fuente: Construido para el estudio con base en información suministrada por la División y Admisiones y Registro de la Universidad Pedagógica Nacional

En la Universidad Pedagógica Nacional pueden inscribirse quienes hayan presentado debidamente las pruebas de Estado elaboradas por el Sistema Nacional de Pruebas del Instituto para el Fomento de la Educación Superior – ICFES–, obteniendo ya sea un puntaje de 250/400 para las pruebas anteriores a 2000, o de 36 puntos, como mínimo, en las áreas que constituyen el núcleo común de la nueva prueba de estado.

Ante la alta demanda de solicitudes para obtener cupo en los distintos programas de pregrado que ofrece la Universidad, las últimas políticas han preferido optar por el criterio del mérito para seleccionar a las personas que deben ingresar<sup>83</sup>. Este, obviamente, opera también para los niveles de postgrado. Además de los criterios para la selección e ingreso de los estudiantes, hay otros que no dejan por ello de

<sup>83</sup> Véase UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Vicerrectoría Académica, *La Admisión de estudiantes a la UPN, la prueba de potencialidades pedagógicas*, Serie Documentos Pedagógicos, No. 10, Bogotá, UPN, 2002, p. 11 y ss.

ser importantes, pero que son aplicados de manera diferencial según el proyecto curricular de que se trate. Ellos son la prueba de potencialidad pedagógica, la entrevista y la prueba de conocimientos específicos

**Tabla No. 7. Número de admitidos en la UPN por programa y sexo en los últimos 10 años**

Programas	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Pregrado	382	617	368	596	373	580	376	573	445	577	439	664	507	615	563	653	555	642	536	621	714	1034
Espec.	61	62	53	36	68	60	40	56	52	32	47	70	42	45	44	68	30	68	16	53	28	77
Maestrías	96	154	148	184	70	83	92	114	21	33	51	46	46	38	27	49	49	49	87	92	46	43
Doctorados	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>539</b>	<b>833</b>	<b>569</b>	<b>816</b>	<b>511</b>	<b>723</b>	<b>508</b>	<b>743</b>	<b>521</b>	<b>643</b>	<b>541</b>	<b>783</b>	<b>595</b>	<b>698</b>	<b>634</b>	<b>770</b>	<b>634</b>	<b>759</b>	<b>639</b>	<b>766</b>	<b>788</b>	<b>1154</b>

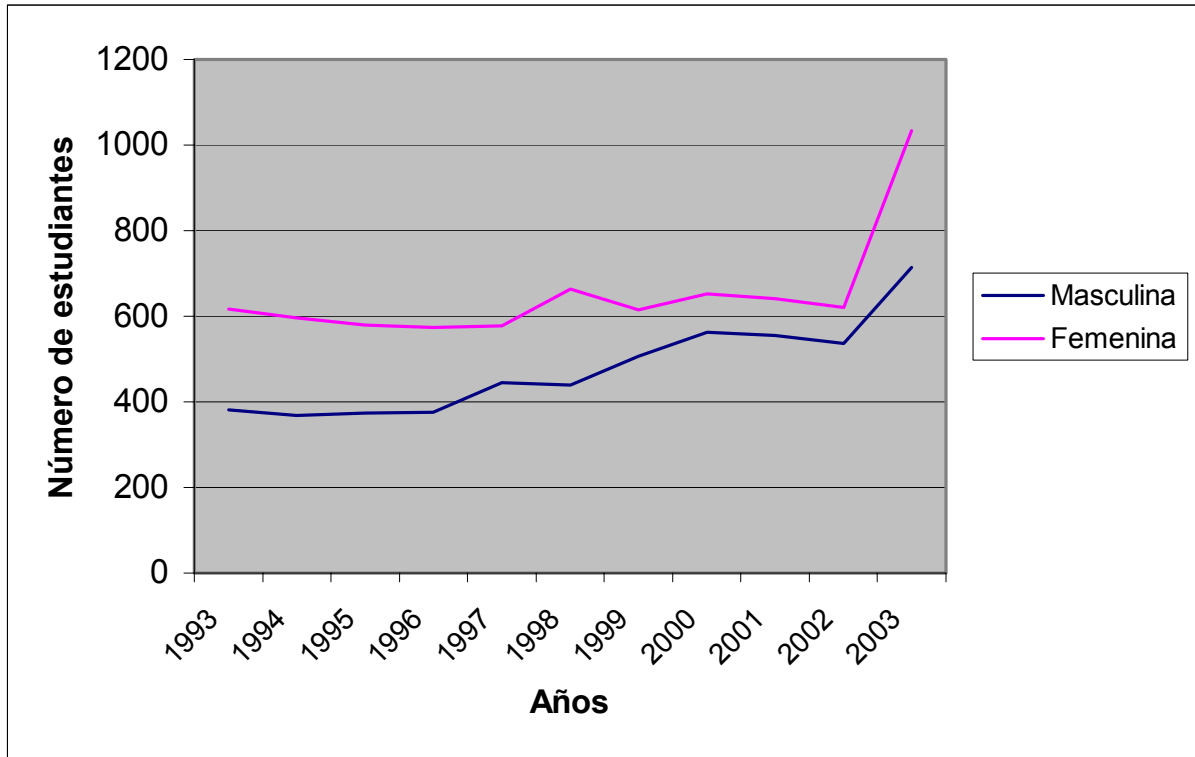
Fuente: División de Admisiones y Registro de la UPN

Un estudio realizado para los dos primeros semestres del año 2001, ha permitido concluir que la edad promedio de la población que ingresa a cursar el pregrado es de 19,2 años para quienes se inscriben en el primer período, y de 20,4 para quienes lo hacen para el segundo<sup>84</sup>. Ello es debido, probablemente, a que la mayoría de solicitudes para el primer período del año son realizadas por bachilleres recién egresados o en trance de graduarse, mientras que en las de segundo son o de personas que han hecho ya varias solicitudes o llevan un semestre o más buscando ubicarse en una institución de Educación Superior.

En cuanto a *distinciones académicas*, los estudiantes que cursan sus estudios de pregrado en la Universidad Pedagógica tienen la oportunidad de recibir la *Matrícula de Honor*, que exime del pago de la matrícula del semestre correspondiente. Ello, siempre y cuando obtengan uno de los cinco promedios ponderados más altos de cada proyecto curricular.

<sup>84</sup> El estudio corresponde al Proyecto *Inscripción, admisión y seguimiento de estudiantes como procesos y espacios formativos*, cuyo resultado se vertió en la publicación de la referencia anterior.

**Gráfico No. 19.** Distribución de la población estudiantil de pregrado según sexo



Fuente: Construido para el estudio con base en la información suministrada por la División de Admisiones y Registro de la UPN

El Instituto Pedagógico Nacional, Institución educativa que ofrece los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, está actualmente bajo la administración de la Universidad, y busca ser un espacio propicio para la innovación y el desarrollo escolar principalmente mediante las prácticas pedagógicas de los estudiantes de los distintos programas. Por ello, *La relación con el IPN posibilita una relación directa con los estamentos educativos, lo que permite un conocimiento directo del sector educativo*<sup>85</sup>. También a la Universidad Pedagógica se adscribe el *Centro de Investigaciones de la Universidad –CIUP–*, instancia encargada de apoyar la investigación de los

<sup>85</sup> UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, *Plan de Desarrollo Estratégico 2004-2014*.

### Recuadro No. 3. Los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional

Se observan marcadas diferencias en los proyectos curriculares, siendo de *tendencia masculina* las licenciaturas en Educación Física, Diseño, Electrónica, Música, y de *tendencia femenina* Biología, Español y Lenguas, Educación especial y Educación Infantil.

Puede destacarse que en cuanto a la procedencia de los estudiantes, la Universidad cuenta con un 87.65% de población nacida en Bogotá y Cundinamarca, lo cual le da una *cobertura eminentemente regional*.

Respecto al tipo de colegio, los estudiantes provienen en un 53,8% del sector oficial, (más de las dos terceras partes) de la modalidad bachillerato académico. Los egresados de la modalidad comercial se destacan en Biología, Lenguas y Educación Especial y los del técnico industrial sobre todo en Diseño y Electrónica. Llama la atención *la baja población de bachilleres pedagógicos*, que sólo alcanza el 4% para el año 2001

En cuanto al año de terminación del bachillerato, hay gran diferencia entre los dos períodos académicos estudiados. En el primer período del año, un 31,36% hace solicitud el mismo año en que terminó el bachillerato; le siguen un 22,7% de estudiantes que terminaron el año anterior, el 15,8% dos años antes e inclusive estudiantes que terminaron bachillerato cinco años antes de ingresar a la Universidad. Los estudiantes que ingresan el segundo semestre no terminaron en el mismo año de la solicitud, hecho que puede atribuirse a que proceden en su mayoría de una región donde predomina el calendario escolar tipo A\*. Es mínima la cantidad de estudiantes de calendario B que hacen la solicitud a la UPN (0,5%) y en cambio, los que terminaron el año anterior a la solicitud, (calendario A) representan un 39%, seguidos por los que terminaron dos años antes y en tercer lugar los que terminaron hace cinco años o más, hecho que pueda explicar que este grupo sea mayor en edad que el grupo que ingresa al iniciar el año...

Sobre la situación de los padres, se observa que la mayoría (59,7%) conforman el mismo hogar. En cuanto al nivel educativo, el 73% de los estudiantes inicia un nivel educativo al que sus padres no tuvieron acceso, ya que o no tuvieron escuela o sólo alcanzaron la primaria o secundaria, situación aún más notoria en el caso de las madres que tiene una escolaridad menor que la de sus hijos en un 80% de los casos.

Respecto al estrato socioeconómico de la vivienda, el 48.72% de los estudiantes pertenecen al estrato 3, el 43,10% al estrato 2, el 5,11 % al 1 y el 1,62% al 4.

\*Que es el que comienza en Enero-febrero y termina en Noviembre-diciembre.

Fuente: Universidad Pedagógica Nacional, Vicerrectoría Académica, *La admisión de estudiantes a la UPN: La prueba de potencialidades pedagógicas, Bogotá, UPN, p. 15*

docentes de la universidad bien sea para acceder a recursos propios destinados a este rubro o al de entidades financiadoras tanto del nivel nacional como internacional.

La autoridad principal de la Universidad Pedagógica Nacional, de acuerdo con la Ley 30, es el Consejo Superior, máximo órgano de dirección y gobierno, encabezado por el Ministro de Educación Nacional y su representante. A él pertenecen, además, un representante del Presidente de la República, un representante del Gobernador de Cundinamarca, un representante del sector productivo, un representante de los ex rectores de universidades públicas, un representante de los egresados, uno de los profesores y uno de los estudiantes. El rector, representante legal y la primera autoridad ejecutiva de la universidad, es elegido cada cuatro años por el Consejo Superior, previa consulta a la comunidad

universitaria<sup>86</sup>. Como institución de Educación Superior, uno de sus rasgos definitorios es la autonomía universitaria, consagrada por la Ley 30 de 1992<sup>87</sup>.

La Universidad Pedagógica Nacional está estructurada académicamente en Facultades y Departamentos, los cuales dependen de la Vicerrectoría Académica. Las otras dos Vicerrectorías son la Administrativa y Financiera y la de Gestión Universitaria. De ésta última dependen las instancias relacionadas con los servicios que la institución presta a la comunidad en general (asesorías y programas de extensión) como las que tienen que ver con el bienestar estudiantil y los Proyectos de Investigación.

### **3.3.2. Los estudios conducentes al título de Licenciado en la Universidad Pedagógica Nacional**

Los programas que en la actualidad se ofrecen en la Universidad Pedagógica Nacional, luego de la reconfiguración de que fueron objeto con ocasión del Decreto 272 de 1998, se han estructurado de acuerdo con los campos de formación *disciplinar, científica, pedagógica y deontológico* y de acuerdo con los núcleos del saber pedagógico. Los planes de estudio, siguiendo las orientaciones de esa y otras disposiciones, se han estructurado en dos ciclos que se complementan mutuamente: el ciclo de fundamentación, y el ciclo de profundización, que según el programa, pueden durar el primero, entre cinco y seis semestres y el segundo, entre tres y cuatro.

Las propuestas curriculares de los Programas de formación de la Universidad Pedagógica, recogen los llamados *ejes curriculares*, que se entienden como los tema-problema que se desprenden de los desarrollos científicos, culturales, tecnológicos y que condensan lo axiológico en la formación del educador. En el caso de la Licenciatura en Electrónica, por ejemplo, se han concretado en el desarrollo del área específica, de pedagogía y de integración

La *práctica pedagógica*, como componente axial de la formación del educador, en los nuevos proyectos curriculares, ha buscado dejar de ser una fase terminal del proceso formativo. Por el contrario, las nuevas propuestas la ubican a lo largo del desarrollo de una buena cantidad de semestres del programa, buscándose, además, que gire en torno a proyectos pedagógicos de acuerdo con las

---

<sup>86</sup> Representada en todos sus estatutos.

<sup>87</sup> El Artículo 28 de la Ley reza así: *La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.*



particularidades del propio proceso de práctica (confróntese Recuadro No. 7. Práctica Pedagógica).

### 3.3.3. La Financiación de la Universidad Pedagógica Nacional

Los recursos económicos que hacen posible el funcionamiento de la Universidad Pedagógica Nacional son de dos tipos: los aportes del Presupuesto General de La Nación y los Recursos Propios. Los primeros ingresan a la Universidad por los conceptos de *Funcionamiento* y de *Inversión*. Los recursos propios pueden ser *ingresos corrientes* o *Recursos de capital*. Además, la Universidad cuenta con otras fuentes de financiación como las provenientes de cofinanciación de proyectos en convenio con entidades como el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” –Colciencias– y la Secretaría del Convenio Andrés Bello –SECAB–.

Hay que anotar que los ingresos por concepto del Presupuesto General de la Nación significan un buen porcentaje del total del presupuesto de la Universidad.

A continuación se establece el porcentaje que en el período 1993-1998, ocuparon los Recursos del Presupuesto General de la Nación dentro de los ingresos de la Universidad Pedagógica Nacional:

**Tabla No. 8.** *Participación de la UPN dentro del presupuesto de la nación*

<b>Año</b>	<b>Presupuesto proveniente de los recursos nacionales**</b>	<b>Participación del Presupuesto general de la nación en el total de los recursos de la Universidad</b>
1993	2'101.923	67%
1994	2'954.230	74%
1995	3'745.384	80%
1996	4'757.307	76%
1997	6'001.153	82%
1998	7'063.461	80%

\*\* Según tasa promedio de cambio del dólar en el 2004, 1US= \$2600

Fuente: División Financiera, Grupo de presupuesto de la Universidad Pedagógica Nacional

#### **Recuadro No. 4. Fuentes de financiación de la Universidad Pedagógica Nacional.**

Es necesario aclarar que la Universidad Pedagógica, además de recibir financiación con aportes del Presupuesto Nacional, también percibe ingresos que se generan en el desarrollo de las actividades propias de la institución, en su labor de docencia, investigación, extensión y bienestar universitario. Dicha fuente de financiación se denomina Recursos Propios.

Los Recursos Propios se clasifican en Ingresos Corrientes y Recursos de Capital: Los ingresos corrientes, son los ingresos generados por la prestación de los servicios propios de las actividades de la universidad; se clasifican en:

**Venta de Bienes y Servicios:** ingresos que recibe la universidad por venta de productos y servicios, en cumplimiento de actividades de investigación, cursos de extensión y docencia.

**Servicios Técnicos y de Laboratorio:** ingresos generados por la prestación de los servicios de exámenes de laboratorio, médicos, análisis físicos, químicos y técnicos, ofrecidos a la comunidad en general.

**Servicios de Asesoría y Extensión:** en este rubro se incluyen exclusivamente los ingresos recibidos a través de los Servicios Académicos Remunerados - SAR.

**Servicios de Divulgación de Investigaciones y otras Formas de Comunicación:** ingresos generados por la venta de libros, revistas, videos y demás bienes que propendan por la difusión de las diferentes actividades y proyectos de la Universidad. En este rubro se incluyen los ingresos por concepto de: publicaciones, Internet y multimedia, audio (discos, casetes, grabaciones, etc.), video (películas, video digital, etc.) e impresos (fotocopias y microfichas).

**Aportes de Cofinanciación:** se incluyen los ingresos recibidos por apoyos económicos y financieros provenientes de otras entidades. Este rubro, caracterizado por no exigir contraprestación alguna, puede requerir contrapartida de financiación por parte de la universidad, como es el caso de: Colciencias, ICFES, IDEP, etc.

**Servicios Educativos:** pagos netos que efectúan los alumnos, relacionados directamente con la actividad académica en los distintos niveles de educación formal que ofrece la Universidad (preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, pregrado, postgrado y doctorado), tales como: inscripciones, matrículas, pensiones, habilitaciones, certificados, derechos de grado, derechos de laboratorio y otros. Comprenden los siguientes conceptos:

**Derechos de Bienestar Universitario:** pagos que efectúa la comunidad universitaria, por el conjunto de servicios que ofrece la entidad para al desarrollo psicoafectivo, emocional, laboral, deportivo, recreativo, etc., de la misma. Estos derechos están comprendidos en los siguientes conceptos: a) Restaurante y Cafetería: ingresos originados por el servicio de restaurante y cafetería. b) Otros Derechos o Cuotas de Bienestar Universitario: en este renglón se deben estimar los ingresos por cualquier concepto, relativos a servicios de bienestar no especificados anteriormente, que la universidad presta a sus estudiantes.

**Otros Ingresos:** sumas de naturaleza coyuntural y aleatoria, recibidas por conceptos distintos de los indicados anteriormente, tales como: Arrendamientos (ocasionales), Legalización y Sobrantes de Cajas Menores, Recuperación del IVA, Recuperación por Inservibles y Desechos, Recuperación de Nómina, Indemnización de compañías de Seguros, Reintegros Vigencias Anteriores, e Ingresos Varios (Derechos de Autor y todos aquellos ingresos no especificados anteriormente).

Los Recursos de Capital comprenden los Créditos Internos y Externos con vencimiento mayor a un año; los Rendimientos Financieros; el Diferencial Cambiario de los desembolsos de los créditos externos y de las inversiones en moneda extranjera; los Recursos del Balance: venta de activos, los excedentes financieros, cancelación de reservas, recuperación de cuentas por cobrar, otros recursos del balance; y las Donaciones.

**Recursos del Crédito:** son los ingresos provenientes de empréstitos de vencimiento mayor a un año, con entidades financieras nacionales o internacionales.

**Rendimientos Financieros:** comprenden los ingresos obtenidos por la colocación de recursos monetarios en el mercado de capitales, en títulos valores, en corrección monetaria o intereses en cuentas de ahorro.

**Diferencial Cambiario:** corresponde a la diferencia de la tasa de cambio originada desde el momento en que genera una operación en moneda extranjera y el momento en que se monetiza dicha operación

**Recursos del Balance:** son ingresos de capital generados por la venta de los activos o los excedentes financieros, producto de los estados de resultados, la recuperación de cuentas por cobrar y la cancelación de las reservas.

**Donaciones:** corresponden a los aportes que otras entidades otorgan a las universidades en calidad de ayuda, para desarrollar un programa o solucionar una emergencia o caso fortuito.

*Fuente: Documento de la División Financiera de la Universidad Pedagógica Nacional, elaborado para este estudio.*

Para el año 2004, la Universidad cuenta con un presupuesto de US 16'755.092. La Ley 30 de 1992 es la que regula las transferencias de recursos en materia de Educación Superior. La asignación se hace con base en el índice de precios al consumidor (IPC), establecido en el 5,5%\*. De otro lado, hay que anotar que el monto que cada estudiante paga se fija de acuerdo con la declaración de ingresos de sus padres o suya propia, en caso de laborar. En ese sentido, no hay una tarifa unificada, aunque la más baja puede llegar a costar US 30,76.

### **3.3.4. Las relaciones entre la Universidad Pedagógica Nacional y otras unidades formadoras de docentes**

A lo largo de los últimos años se han establecido múltiples formas de contacto e intercambio de distinta índole, con el objetivo de elevar la calidad de la educación y de la formación de los profesores. Estas relaciones se han consolidado, generalmente, bajo la forma de *proyectos* o de *redes de investigación educativa*, centrados en núcleos problemáticos determinados, relacionados con el ser o el que hacer del maestro, o con problemáticas relacionadas con la enseñanza de las disciplinas o saberes particulares. Una de esas iniciativas, se ha consolidado mediante la *Expedición Pedagógica Nacional*, de la cual ya se ha dado cuenta en el capítulo sobre la formación docente en las Escuelas Normales Superiores y en el de nuevas perspectivas de la formación docente.

La Universidad Pedagógica ha viabilizado la constitución y desarrollo del *Proyecto Apoyo a la Red de Facultades de Educación –REDFACE–*, que entre los años 2000 y 2002 realizó varios Encuentros Regionales de Formación Docente en cada una de las zonas establecidas por la asociación Colombiana de Facultades de educación –ASCOFADE–<sup>88</sup>. En el año 2002 realizó el *Encuentro Iberoamericano de Formación Docente*, que contó con una amplia participación de conferencistas internacionales. La Universidad Pedagógica Nacional también ha entablado contactos e intercambiado saberes con las redes TEBES de la Universidad Pedagógica de México, DHIE, de la CTERA, de Argentina, IRES, de España y la Red Pedagógica del Caribe.

La Universidad Pedagógica Nacional encabeza la coordinación nacional del Foro Latinoamericano de Políticas educativas –FLAPE–, a través del proyecto *Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas*, adscrito a la Vicerrectoría de Gestión Universitaria y en estrecha vinculación con el proceso adelantado en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional, atendiendo una invitación formulada por Foro Educativo (FE) de Perú y el Observatorio Ciudadano

---

\* En la actualidad, se está proponiendo la reforma de la Ley 30 en varias materias, entre ellas la de la financiación del sector de la Educación Superior. Uno de sus puntos clave es el de establecimiento de estándares de gestión, que afectaría en un porcentaje por determinar los recursos provenientes del Presupuesto General de la Nación.

<sup>88</sup> Zona Centro, Suroccidente, Costa Atlántica, Centro, Eje Cafetero, Nororiente y Antioquia-Chocó.

de la Educación (OCE) de México. El fin que persigue FLAPE es *constituir un espacio de articulación de instituciones nacionales de la sociedad civil* para el debate, la formulación de propuestas y la vigilancia de políticas educativas. Hasta el momento hay definidas cinco líneas de acción y a la UPN le ha correspondido de manera especial la línea sobre *profesión y trabajo docente*.

También la Universidad inició en 1994 el Proyecto Red de cualificación de Educadores en Ejercicio –RED CEE–, considerando al maestro no como un portador sino como productor de saber pedagógico, con cuatro líneas de trabajo:

- Identificación, análisis y descripción de las tendencias de cualificación de maestros en cinco países: España, Chile, Brasil, México y Colombia.
- Diseño, montaje y puesta en marcha de una base de datos de entidades que cualifican maestros.
- Construcción de las redes pedagógicas del Caribe, Suroccidente, Antioquia, Valle del Cauca, Casanare, y Distrito Capital.
- Programas de difusión.

### **3.3.5. Las relaciones internacionales de la Universidad Pedagógica Nacional**

La Oficina de Relaciones Interinstitucionales ofrece una serie de programas de intercambio y movilidad académica a nivel internacional<sup>89</sup>:

- IAESTE (*International Association for the Exchange of Students for Technical Experience*) que promueve prácticas laborales para estudiantes de pregrado en instituciones y empresas en más de 60 países del mundo.
- El Dorado, programa de Intercambio Universitario que integra a estudiantes y profesores universitarios en una unidad académica de enseñanza superior francesa, con el fin de realizar un trabajo personal en su área de estudio bajo la responsabilidad de un tutor.
- INTERCAMPUS (*Programa de cooperación interuniversitaria entre América Latina y España*).
- RCI, que permite el intercambio de estudiantes, docentes o administrativos.
- *Red Latinoamericana de Universidades Pedagógicas y Facultades de Educación*, cuyo punto de arranque fue la *Carta de Santiago de Chile*, en la cual los representantes de varias universidades pedagógicas y facultades de educación se comprometieron a trabajar mediante el establecimiento de vínculos horizontales a nivel latinoamericano en pro de la formación pedagógica comprometida con el desarrollo social de América Latina<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> La Universidad Pedagógica Nacional también pertenece a los siguientes organismos: OUI Organización Universitaria Interamericana, con sede en Canadá; ATEI, Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana; COLUMBUS; y UDUAL, Unión de Universidades de América Latina, con sede en México.

<sup>90</sup> UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Oficina de Relaciones Interinstitucionales, *Movilidad Académica*, Bogotá, UPN, Febrero de 2004, p. 8

### 3.3.6. El Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad Pedagógica Nacional

En principio, la Universidad Pedagógica ha manifestado su sensibilidad a los cambios introducidos por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación, mediante el ofrecimiento de programas de Licenciatura adscritos a la Facultad de Ciencia y Tecnología. También cuenta con otros proyectos que se consignan en la siguiente tabla.

**Tabla No. 9.** *La Universidad y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*

<b>FORMACIÓN ACADÉMICA</b>	<b>Especialización en Comunicación Aumentativa y Alternativa</b>
	<b>Magíster en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación</b>
	<b>Especialización en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación</b>
<b>RECURSOS</b>	<b>Aula Multimedial</b>
	<b>Telepedagógica</b>
	<b>Sala Multimedial de la Biblioteca</b>
	<b>Sala de Internet</b>
	<b>Centro de Recursos Multimediales –CREM–</b>

*Fuente: Elaborado para este estudio con base en la información del libro Experiencias Pedagógicas en Comunicación y Nuevas tecnologías, Bogotá, Colegio Académico de Comunicación y Educación, UPN, Serie Horizonte de la comunicación, 2001.*

### 3.3.7. El personal de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional

La Ley 30 de 1992 establece los lineamientos generales de vinculación de los docentes a las universidades estatales, reglamentados por el Decreto 1279 de 2002 en lo que se refiere al régimen salarial y prestacional de sus docentes. El Acuerdo 038 de 2002 del Consejo Superior expide el Estatuto del Profesor Universitario de la Institución. El Acuerdo, en el Artículo 4, establece que los profesores universitarios se clasifican por su *vinculación, dedicación y categoría*.

Los concursos para nombramiento de los profesores de planta deben tener en cuenta los siguientes criterios generales: Títulos correspondientes a estudios universitarios de pre y postgrado, experiencia calificada, productividad académica, y pruebas ante jurado. Los profesores catedráticos y ocasionales son elegidos de acuerdo con el criterio de selección por méritos, previa convocatoria pública. Este procedimiento se repite para renovar la vinculación de quienes ya vienen

laborando en esa categoría. En todos los casos, la evaluación del desempeño es la base de las futuras vinculaciones

**Tabla No. 10. Tipología de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>Auxiliar</b>	<p><b>Requisitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título profesional.</li> <li>• Dos años de experiencia.</li> </ul>
	<b>Asistente</b>	<p>Las anteriores, más:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título de postgrado o productividad académica de 15 puntos.</li> <li>• Dos años de experiencia en la anterior categoría.</li> </ul>
	<b>Asociado</b>	<p>Las anteriores, más:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres años de experiencia en la anterior categoría.</li> <li>• Título de maestría o doctorado.</li> <li>• Productividad académica de 30 puntos.</li> <li>• Trabajo aprobado por pares externos.</li> </ul>
	<b>Titular</b>	<p>Las anteriores, más:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro años de experiencia en la anterior categoría.</li> <li>• Título de maestría o doctorado.</li> <li>• Productividad académica de 50 puntos.</li> <li>• Trabajo aprobado por pares externos.</li> </ul>
<b>VINCULACIÓN</b>	<b>Planta</b>	<p>Vinculación por méritos.</p> <p>En carrera.</p>
	<b>Ocasional</b>	<p>Vinculación por méritos.</p> <p>Contrato a un año.</p>
	<b>Catedrático</b>	<p>Vinculación por méritos</p> <p>Contrato por horas</p>
<b>DEDICACIÓN</b>	<b>Tiempo completo</b>	40 horas por semana
	<b>Medio tiempo</b>	20 horas por semana
	<b>Cátedra</b>	16 horas por semana

*Fuente: Elaborado para este estudio con la información suministrada por el Comité Interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje de la Universidad Pedagógica Nacional*

Los salarios de los profesores se determinan por puntos, cuyo valor es fijado dentro del presupuesto nacional, según factores especificados en el decreto 1279 (Cf. [www.mineduacion.gov.co/normas/inicio](http://www.mineduacion.gov.co/normas/inicio))



# ***CAPÍTULO IV***

## ***NUEVAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA***

---

***4.1. CONTEXTO GENERAL***

***4.2. NUEVAS ORIENTACIONES DE POLÍTICA***

***4.3. NUEVAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE***





## 4. NUEVAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

En este capítulo se quiere mostrar cómo en Colombia existe una *situación de cambio* frente a la formación de docentes. Esta relativa “novedad” se ha originado, de una parte, en los procesos de reforma y en la legislación educativa vigente y de otra, en movimientos de *innovación* originados en las instituciones formadoras de docentes y en *procesos* derivados del movimiento pedagógico de los años 80, entre otros.

### 4.1. CONTEXTO GENERAL

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación y asociada a los procesos de reforma derivados de la Constitución de 1991, el país comienza a debatir una nueva manera de formar a los docentes. Si bien en Colombia ha existido una amplia tradición en cuanto a la preocupación de los maestros por los problemas pedagógicos<sup>91</sup>, la formación de los mismos y más aún, los procesos de actualización habían caído en lo que se ha llamado “la feria del crédito”. Esta denominación aludía al hecho de acumular y acumular cursos para el escalafón docente, sin relación con la formación inicial y más aún, sin posibilidad de aplicación de los mismos en las prácticas pedagógicas.

Los estudios de la *Misión para la Ciencia, la Educación y el Desarrollo* llamaron la atención sobre la necesidad de articular los planteamientos de la Ley General de Educación y específicamente los relacionados con el proyecto educativo institucional –PEI– con las políticas de calidad de la educación y más aún con el *proyecto de país* que debe estar en la base de cualquier propuesta educativa<sup>92</sup>. Así, los PEI de cada institución deberían estar en consonancia con los de la localidad, los del municipio, los del departamento y con el proyecto de nación. Lamentablemente esta propuesta no llegó a concretarse y si bien la formación de docentes en ejercicio<sup>93</sup> tuvo alguna relación con las políticas de las entidades territoriales, pareciera no existir todavía una propuesta nacional sobre la formación de docentes en ejercicio aún cuando se reconoce su importancia. Como se verá a lo largo de este apartado, existen propuestas de diversa índole y las normativas a

---

<sup>91</sup> Colombia fue modelo en lo relativo al *Movimiento Pedagógico*, que aglutinó a amplios sectores magisteriales preocupados por los problemas de la práctica pedagógica. De este movimiento, prevalece la Revista *Educación y Cultura* y la vigencia de discursos provenientes de diferentes grupos de intelectuales que han pensado la educación y la pedagogía y que actualmente se traduce en los desarrollos de la Expedición Pedagógica Nacional.

<sup>92</sup> TORO, Bernardo. *El proyecto de nación y la formación de los educadores en servicio*. Santa fe de Bogotá, Fundación Social, 1996, 39 páginas.

<sup>93</sup> A raíz de los procesos de descentralización, los entes territoriales conformaron *Comités de capacitación* con la presencia de diferentes sectores entre ellos las facultades de educación y de esta forma han orientado estos procesos.

las que se hará referencia aluden principalmente a los procesos de formación inicial de maestros.

#### **4.2. NUEVAS ORIENTACIONES DE POLÍTICA**

Una primera discusión es la relacionada con el papel de los maestros en los procesos de reforma educativa, y de una manera más general, con el agenciamiento de políticas encaminadas a la calidad educativa. En Colombia, a pesar de la presencia de algunos intelectuales de la educación en los órganos de decisión, las políticas provienen de los despachos ministeriales y no son fruto de consensos entre los diferentes sectores sociales comprometidos con la educación. Esto hace que las políticas se superpongan y que sea difícil evaluar la implementación de las mismas. En la formación de maestros, esta situación se traduce en una *tensión entre la investigación y la política*. Igualmente, en una dificultad en la práctica docente, en cuanto no es posible una apropiación adecuada de las teorías que sustentan los diferentes enfoques de la política educativa<sup>94</sup>. Por otra parte y dado que la formación docente es un proyecto continuo, el maestro requiere de respuestas a sus expectativas en los ámbitos cultural, social y económico, los cuales a veces van en contravía de las políticas (decisiones de política macro que implican ajustes fiscales, por ejemplo).

Las determinaciones de política desencadenan procesos que de una u otra manera afectan la formación de los docentes. Esto ha sucedido a raíz de los procesos de *acreditación previa* de las instituciones formadoras de docentes tanto de las facultades de educación como de los programas de licenciatura, especializaciones y doctorados. Después de los procesos de reformas (Constitución de 1991, Ley 115), la pedagogía se estableció como el *saber fundante* de la formación de maestros y fue asumida como una formación profesional; en tal sentido, adquirió una mayor intensidad en cuanto a duración de los programas de formación<sup>95</sup>. El mismo decreto puso en boga conceptos como la *educabilidad* y la *enseñabilidad* para aludir, por una parte, al compromiso del maestro con el conocimiento del alumno y de los contextos en los cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otra, a la posibilidad que tienen los distintos contenidos disciplinares de ser enseñados.

Igualmente, el decreto 272, asumió al maestro como un *investigador* y exigió a las facultades la existencia de por lo menos una *línea de investigación* por programa en aras de su acreditación<sup>96</sup>. Esta exigencia, según Pabón, ha sido una de las que

---

<sup>94</sup> DÍAZ, Olga Cecilia. *Políticas educativas y formación de maestros*. EN : *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 10. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional (RAE No. 03.014-10).

<sup>95</sup> Esta es una tendencia mundial y recoge algunas recomendaciones de teóricos como Hopkins (1996). Véase al respecto, AGUERRONDO, Inés y POGRÉ, Paula, *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, Troquel Educación, UNESCO, IIEP, Editorial Troquel S.A., primera edición, octubre de 2001, páginas 41 y 44.

<sup>96</sup> PABÓN, Nohra. Op.cit.

### Recuadro No. 5. La investigación en la formación de docentes

#### *El énfasis en la investigación en la formación de futuros docentes*

A raíz de la expedición del decreto 272 que inició los procesos de acreditación previa para los programas de Licenciatura en Educación, las Especializaciones y los Doctorados en este campo del saber, se ha dado un impulso considerable a la investigación de tal suerte que cada programa de formación de licenciados debería contar con por lo menos una línea de investigación para recibir el aval del Consejo Nacional de Acreditación –CNA–. Al decir de Ruiz y Quintero "... Los efectos de esta dinámica académica no se han hecho esperar, de un lado se identifican consecuencias a nivel organizacional evidenciadas, p. Ej. , en la preocupación de los programas y facultades por definir líneas de investigación, crear los espacios para la divulgación de los resultados de sus estudios y establecer eficaces mecanismos de administración de los recursos destinados a la investigación. Por otra parte, se definen las categorías lexicales que orientan la actividad investigativa y la manera como ésta se lleva a cabo; es decir, se hacen visibles algunas formas de argumentación desde las cuales los teóricos del campo pretenden fundamentar su quehacer y orientar sus prácticas académicas".

Hay que recordar que el decreto 272 definió a la pedagogía como "disciplina fundante" lo cual obliga a articular curricular e institucionalmente la investigación en educación. El mismo decreto también distinguió entre la investigación formativa y la investigación "en sentido estricto" queriendo privilegiar la primera concepción en la formación de los futuros maestros. Esta propuesta, sin embargo, se ve obstaculizada por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegian contextos de formación *técnico-profesionalizante* los cuales, en muchas ocasiones riñen con los cambios y reestructuraciones teóricas, pedagógicas y curriculares promovidos desde la investigación.

Por otra parte, cuando se quiere formar a los futuros docentes en la investigación se enfatiza el reconocimiento de teorías, el manejo de datos y la descripción de fenómenos educativos en desmedro del desarrollo de la capacidad comprensiva de la realidad educativa:

La investigación se ha restringido en los programas de formación de docentes a la aplicación de un método desde donde se espera 'producir efectos fiables' en contextos educativos concretos. Esto ha hecho que el fomento de la investigación se haya reducido en muchos casos a la contratación de docentes de metodología, quienes en su mayoría no han realizado proyectos de investigación y desconocen la historicidad de la pedagogía y de los campos del saber específico" (Ruiz y Quintero, 2002:6).

El papel de la investigación en la formación de los futuros maestros lleva a convertir a la pedagogía en el objeto principal de interrogación y de reflexión, lo que significa avanzar por el camino de la construcción o reconstrucción de la pedagogía como saber disciplinar; esto es, hacer y rehacer; deconstruir y recomponer permanentemente el saber pedagógico, sus fundamentos e implicaciones teóricas; sus problemas en el mundo de la acción y en el ámbito de la experiencia.

También implica superar "la investigación por decreto" para que la conformación de grupos de investigación no se limite a la adscripción a un proyecto curricular. "... pareciera que la organización y el desarrollo de la investigación en las instituciones de educación superior depende más de los sujetos vinculados a este tipo de actividad académica que de los problemas que surgen en el devenir de las disciplinas..." (Ruiz y Quintero, 2002:38). En último término, se buscaría la conformación de "comunidades de sentido" las cuales "... requieren menos de la normatividad formal, externa, que de las dinámicas y exigencias académicas que emanan de la comunicación e intercambio de conocimiento con pares (...) En este caso se trata de investigar para producir conocimiento, investigar para el desarrollo de la educación y la sociedad e investigar para la autorregulación del sistema educativo" (Ruiz y Quintero, 2002:42).

El énfasis en la investigación dentro de la formación de futuros docentes se apoya en la idea fuerza de que para ser docente se requiere de algo más que el desempeño del oficio. Esta propuesta también lleva implícita la intención de que sean los mismos sujetos de conocimiento los que adviertan y definan su rol político y que tengan la posibilidad de reflexionar, transformar y sistematizar sus prácticas pedagógicas.

Así concebida la investigación se asume como un proceso permanente de producción, resignificación y ampliación de saberes pedagógicos. Permitiría dar cuenta del avance en el conocimiento de las disciplinas, especialmente de la pedagogía; respondería a las principales necesidades educativas de los contextos institucional, regional y/o nacional y contribuiría a la formación de ciudadanos y a la construcción de tejido social, aspectos recogidos también en el mismo decreto de la acreditación previa.

Fuente: RUIZ, A. y QUINTERO, M., *op. cit.*

mayor dificultad ha ocasionado en los programas para el logro de la acreditación. Esta observación es corroborada por *Ruiz y Quintero*, a partir del análisis de las concepciones de investigación que comparten los grupos que han sustentado los procesos de acreditación de los programas avalados por el Consejo Nacional de Acreditación –CNA– (Véase, Recuadro No. 5). Más recientemente, Rodríguez y Pinilla (2004)<sup>97</sup> afirman que “por decreto” se han definido las nuevas tendencias de formación docente en Colombia, en desmedro de procesos autónomos de comunidades académicas.

### 4.3. NUEVAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE

#### 4.3.1. La reflexión sobre la práctica

Frente a la formación del maestro como investigador aparece con fuerza una tendencia que enfatiza en la *reflexión* sobre las *prácticas* a partir de los planteamientos de Schön<sup>98</sup> (Véase, Recuadro No. 6).

#### Recuadro No. 6. Reflexión sobre la práctica

**Formación de docentes a partir de la reflexión sobre la práctica. Modelo de la Universidad de Caldas**

- El proyecto se desarrolló durante tres (3) semestres.
- Participaron 8 estudiantes de último año de la Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Edad promedio 20 años.
- Era la primera vez que tenían a su cargo un salón de clases con grupos promedio de 45 alumnos.
- El diario de campo del asesor y de sus practicantes fue el instrumento fundamental. También y según los casos a intervenir, se utilizaron preguntas etnográficas, entrevistas, observación estructurada y no estructurada, registros anecdóticos, estudio de casos, transcripciones, estadísticas, sociogramas, ensayos...
- El diario de campo se diseñó en tres niveles: descriptivo (objetivo), interpretativo-reflexivo (subjetivo), intervención (toma de decisiones).
- Después de cada clase, asesoría o visita de observación tanto el asesor como sus practicantes describían cómo ocurrió realmente el evento: cómo empezó, qué palabras dijo, qué preguntas surgieron, qué actividades realizó, qué pasó, cómo terminó.
- Luego se escribía una reflexión, formulando valoraciones, comentarios y sugerencias.
- En las sesiones de encuentros se compartían estos escritos y se iban focalizando las acciones. Se formulaba el plan siguiente y se volvían a registrar los cambios, progresos y dificultades.
- El plan de acción debería ser críticamente informado para mejorar aquello que estaba ocurriendo: la asesoría de práctica educativa y el aprendizaje de la investigación a partir de la práctica reflexionada.
- La observación permitió un acopio sistemático de los datos y evidencias sobre escuelas y colegios oficiales.
- La reflexión sistemática originó una nueva planificación y una nueva acción críticamente observada.
- Durante el proyecto, los practicantes orientados por su asesor, aprendieron a describir contextos, momentos, lugares y eventos que a primera vista parecían rutinas sin importancia, pero al profundizar en su análisis, ayudaban a comprender mejor lo que hacían.
- Los practicantes dieron sentido al aula como escenario. Poco a poco los practicantes iban perfeccionando sus competencias para observar y para describir.

Fuente : *QUINTERO CORZO, Josefina y MUÑOZ GIRALDO, José Federman, op. cit.*

<sup>97</sup> RODRÍGUEZ, S. y PINILLA, A., *La pedagogía por decreto en la formación de docentes*, Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional Sobre Formación de Maestros, Profesión y Trabajo Docente –FLAPE–*, Bogotá D. C., Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 15 y 16 de Abril de 2004.

<sup>98</sup> Al respecto AGUERRONDO y POGRÉ, op. cit., página 43, señalan que “objetivar la práctica” es un elemento formativo del docente como profesional.

Son varias las experiencias documentadas dentro de esta tendencia<sup>99</sup> cuyo principal objetivo consiste en la aplicación del *ciclo de la espiral reflexiva en la acción* y que se contextualiza en la realidad de las escuelas y colegios donde los futuros docentes realizan sus prácticas. El presupuesto es la concepción de la práctica del educador como "... un espacio para aprender, reflexionar, observar, interpretar, experimentar, comprobar, deducir cosas nuevas..."; es decir, como "... una fuente permanente de conocimientos..." (Quintero y Muñoz, 2003:117).

El educador en acción es capaz de realizar el estudio reflexivo de sus propios problemas y transformar el aula que es el escenario de sus actuaciones. Así, es posible aprender a investigar mientras se aprende a enseñar, ya que la investigación va ligada a la enseñanza y al aprendizaje. La enseñanza es más efectiva cuando involucra investigación en un proceso continuo de aprender de la experiencia. También en estas propuestas se aprende que la investigación del educador no es un asunto individual y que las experiencias se enriquecen cuando se comparten.

Más recientemente, ha sido posible documentar en Colombia procesos de formación de los maestros en servicio a través de *modelos de investigación-acción educativa*<sup>100</sup>. Estas propuestas, se trabajan tanto en las facultades de educación, a partir de propuestas de innovación sobre la manera de entender las prácticas docentes, como en proyectos de investigación que buscan la cualificación de maestros, tal como el reportado por Restrepo con más de doscientos docentes de Antioquia. La propuesta central es la de analizar la práctica cotidiana en el aula con el fin de identificar sus raíces y someterla a crítica y a mejoramiento continuo. Para estos procesos se privilegia la escritura a través del diario de campo. *La investigación sobre la práctica* es un proceso de reflexión en el cual se construye saber pedagógico. No busca generalizaciones más allá de su propia experiencia. Busca que el maestro comprenda la estructura de su propia práctica y cómo transformarla en forma permanente y sistemática. El supuesto es que la transformación de la práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria. En tal sentido busca teorías implícitas y operativas que la hacen rutinaria. A partir de tales evidencias, se genera un proceso de transformación y de implementación

---

<sup>99</sup> QUINTERO CORZO, Josefina y MUÑOZ GIRALDO, José Federman. "Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores" EN: *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y Lecciones*. Rafael Ávila Penagos (editor). Bogotá, Ediciones Ántropos. Colección Pedagogía SXXI, 2003, pp. 113-153. GRUPO DE INVESTIGACIÓN "INAPE. Una estrategia de formación docente en la Universidad de la Amazonía". EN: *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y Lecciones*. Rafael Ávila Penagos (editor). Bogotá, Ediciones Ántropos. Colección Pedagogía SXXI, 2003, pp. 159-191. RESTREPO GÓMEZ, Bernardo "Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la investigación-acción pedagógica. EN: *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y Lecciones*. Rafael Ávila Penagos (editor). Bogotá, Ediciones Ántropos. Colección Pedagogía SXXI, 2003, pp. 39-67.

<sup>100</sup> Cf., por ejemplo RESTREPO, Bernardo. *Aportes a la investigación-acción educativa o la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos*. EN : Educación y Educadores, volumen 6, año 2003, pp. 91-104. También ÁVILA, R. et alii. *La investigación acción pedagógica. Experiencias y Lecciones*. Bogotá, Ediciones Ántropos, 2003.

de nuevas prácticas, las cuales se dejan actuar durante un cierto tiempo para posteriormente juzgar el éxito de la transformación.

#### 4.3.2. El papel de la práctica pedagógica

##### Recuadro No. 7. Práctica pedagógica

###### Concepción de práctica pedagógica

En la Universidad Pedagógica Nacional, el concepto de práctica educativa está estrechamente relacionado con el desarrollo de proyectos pedagógicos, en la medida en que es a través de ellos que los futuros docentes pondrán en marcha los conocimientos construidos a través de su proceso de formación. Se conciben como “una propuesta de carácter investigativo, ya sea de corte conceptual y/o experimental, en la que participa de manera activa el estudiante, con el propósito de afianzar, mediante un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teórico-prácticas que sustentan su quehacer como profesional de la educación. La práctica pedagógica es entonces, el espacio donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla”.

De acuerdo con el equipo de práctica pedagógica, al pensar en la práctica pedagógica se debe tener en cuenta su temporalidad, referente a su distribución o ubicación de momentos en el proceso de formación, su dedicación o cantidad de horas asignadas a cada momento y su duración o número de momentos a lo largo del plan de estudios.

La práctica, es entonces, un lugar de reflexión y análisis sobre los discursos y hechos que ocurren en el cotidiano educativo, como también, de reflexión teórica que se confronta con la realidad. Se considera como un proceso vivencial a través del cual se adquiere experiencia, se experimentan nuevas metodologías y se vive el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas; como un espacio de interacción con el contexto que se proyecta a las comunidades y finalmente, como un espacio de investigación educativa que genera propuestas investigativas y desarrolla competencias investigativas en los estudiantes.

La Universidad Pedagógica Nacional, ha hecho una serie de reflexiones que coinciden en la relación fundamental de la práctica con la teoría, en aras de desarrollar propuestas para la formación de docentes, coherentes con las dinámicas contemporáneas, argumentando que las propuestas pedagógicas se consolidan en los hechos y circunstancias que emergen de la cotidianidad: “la realidad y la práctica educativa, son siempre el fundamento de todos los conocimientos teóricos. La práctica es siempre previa a una teoría y la teoría se basa siempre en una realidad histórico-social”.

En este orden de ideas, se argumenta, que la educación no se puede deducir más que de los hechos de la vida:

“La realidad y la práctica educativa son siempre el fundamento de todos los conocimientos teóricos y científicos. Incluso las ciencias de la educación se definen en principio, no tanto como una disciplina teórica sino práctica. Sería una teoría de la práctica y por la práctica que deduciría sus objetivos de los problemas de la práctica. La práctica educativa se considera entonces como una parte de la práctica social que pone en evidencia su historicidad... Para Schleiermacher, -la relación teoría / práctica, se define por una dialéctica en dos niveles: i) la práctica es siempre previa a cada teoría y ii) la teoría se basa siempre en la realidad histórico-social”.

La práctica educativa se entiende como el carácter experiencial de la profesión docente, en ella intervienen procesos de interacción cultural, académica y política en los que se va construyendo un “saber colectivo” con los actores de cada una de las experiencias. Así mismo, dentro de los procesos de práctica, es necesario fortalecer una actitud investigativa desde sus diferentes representantes: estudiantes, docentes, actores locales, en la que se construyan nuevas concepciones educativas, que permitan asumir el educar, como un proceso que involucra a todos los que participan en el contexto donde se desarrolla la práctica.

La investigación convierte a la práctica en un proceso enriquecedor de la formación docente y de la función social que le compete, pues a un docente en su calidad de investigador, le corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para vivirlas, entenderlas y comprenderlas. Como eje de las prácticas educativas, la investigación propone la construcción de propuestas pedagógicas en las que se valoren cambios, logros, dificultades, aprendizajes y el impacto de las prácticas educativas en diferentes contextos, en relación con los avances que en el campo disciplinar y pedagógico se plantean. Por tanto, las prácticas educativas articulan los proyectos curriculares con los diferentes espacios académicos, propiciando preguntas que lleven a la investigación, generando así, conocimiento pedagógico.

Desde la investigación en su práctica, los docentes se ven abocados a analizar el origen del conocimiento, asumen una actitud crítica frente a él, identifican los supuestos conceptuales y en consecuencia, llegan a construir conocimiento pedagógico.

Fuente : Documentos pedagógicos No. 7. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pre-grado vigentes en la UPN; y No. 9. Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Vicerrectoría Académica, 2001.

Este interés por *transformar las prácticas* puede realizarse a través de los programas de formación que se realizan en las universidades<sup>101</sup>. En estas modalidades se trata de vincular la práctica pedagógica al contexto a la vez que se forman docentes con pensamiento reflexivo desde una perspectiva interdisciplinaria. También se quiere enseñar al docente a aprehender, a pensar científicamente, a poseer inquietudes investigativas (Véase, Recuadro No. 5).

También se da el caso de la conformación de grupos de *investigación en las escuelas*, los cuales buscan fortalecer las prácticas pedagógicas mediante el reconocimiento de los sujetos que participan en esas prácticas. Muchos de estos grupos han conformado colectivos que han logrado proyectos de investigación financiados por reconocidas entidades, como por ejemplo, Colciencias<sup>102</sup>.

#### 4.3.3. Los colectivos docentes

*Los colectivos pedagógicos* son grupos de personas que se convocan por un problema común (teórico, práctico, o que involucra los dos aspectos). Entre ellos, se generan interacciones que permiten conocimiento y reconocimiento. Se parte de un problema, una pregunta, que se transforma en la acción. Otra forma de organización de los maestros es la relacionada con las *redes*. En el país existen varias, entre ellas vale la pena anotar La Red Interdisciplinaria Intercultural de Docentes del Guaviare; La Red de Innovaciones Educativas del Valle del Cauca; La Red Pedagógica del Caribe; La Red de Pedagogías Constructivistas y La Red de Cualificación de Maestros en Ejercicio. La razón que aducen los maestros para el trabajo, bien sea en colectivos, grupos de investigación o en redes, es que muchos de los programas de postgrado que ofrecen las universidades, generan insatisfacción en los maestros porque los temas y derroteros que se siguen, no corresponden a la realidad escolar o se convierten en una continuación de los programas de formación inicial o simplemente porque los niveles académicos no son satisfactorios (Véase, Recuadro No. 8).

Quizá por estas razones se imponen los procesos de sistematización de experiencias en cuanto posibilidad de cualificar el conocimiento que adquieren los docentes en su práctica, a la vez que permite el empoderamiento de los sujetos que realizan la sistematización.

---

<sup>101</sup> Para AGUERRONDO y POGRÉ (2001:46), la práctica es parte fundamental de la formación profesional y como tal, es deseable que se encuentre presente en los planes de estudio desde los inicios de la formación.

<sup>102</sup> SEGURA, Dino, "El grupo de fomento a la investigación", *EN: ¿Que formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?*. Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación en la escuela. UPN, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, pp. 24-30.



## Recuadro No. 8. Redes pedagógicas

### ¿A que llamamos red pedagógica?

En general, el concepto de “colectivos y/o redes pedagógicas” surge en el país, para referirse a grupos de maestros/as que se convocan especialmente para realizar procesos de formación permanente, para reflexionar sobre su rol, sus alcances, sus realidades, a fin de interpretarlas y reconstruirlas. Estos grupos se constituyen, generalmente, por unidad de intereses que pueden ser: una temática específica (maestros de preescolar), un área de conocimiento (maestros de matemáticas), la problemática de una región (maestros rurales), un programa específico (red ambiental). Sea cual fuere la iniciativa de organización, los maestros/as elaboran un plan interno de trabajo, construyen su propia dinámica de desarrollo y buscan conectarse –en red– con otros colectivos.

Para Martínez y Unda,

*“se trata de Redes de personas que buscan potenciar su capacidad de acción, reconociendo y valorando la diversidad y la autonomía, diagramas de fuerzas que nos conectan de otros modos menos burocráticos, no jerarquizados, no ordenados (...) Otro modo de ser conjuntos, es una manera de recuperar el poder para nosotros mismos, son conexiones y diagramas en donde las fuerzas circulan de modo tal que se instauren justas distancias no jerárquicas sino geométricas (...) Se trata de que el maestro, construyéndose a si mismo, fortalece las posibilidades de lo colectivo sin que ello suponga algo contradictorio, sino precisamente aquello que permitirá la realización de lo individual. (1997, pp. 5-6).”*

En esta perspectiva y con estos precedentes, asumo la noción de red pedagógica **como unidad de significación** (Martínez, 2002) que se convierte en campo de constitución de sujetos y saberes desde tres ámbitos: como estrategia de formación permanente, como movimiento social y cultural y como potenciación del maestro como sujeto político.

Como estrategia de **formación permanente**, porque, como ya ha sido dicho, la red promueve la ruptura de la concepción piramidal y jerárquica que ha predominado en la orientación de estos programas. En red no se trata solo de que los integrantes participen sino que sean protagonistas, actores y autores de los procesos que se agencien. “Se trata es de producir una ubicación diferente de maestro que lo coloque en un diagrama de fuerzas en el cual su función supere y trascienda la condición de operario a la que ha sido reducido”, (Martínez y Unda, 1995, p.94) para buscar su emergencia como sujeto de saber, de deseo y como sujeto colectivo, autogestionario y corresponsable de su propio proceso de cualificación.

Como **movimiento social y cultural**, en tanto que posibilita y favorece la creación de tejido social porque va articulando y cohesionando intereses, esfuerzos y voces de actores y comunidades que expresan sus deseos, inconformidades y búsquedas para construir colectivamente nuevos imaginarios. Igualmente, porque se constituyen en estrategia de participación que permite a los actores educativos reflexionar sobre las problemáticas educativas y pedagógicas e intervenir en la toma de decisiones para la construcción de dichas orientaciones de política, en el que se agencia el sujeto como constituyente de un nuevo movimiento social.

Como potenciación del maestro/a como **sujeto político\***, en el sentido que plantean Touraine (1997) y Arent (1997), como actores y autores que fortaleciendo su sí mismo “individual y colectivo”, se potencia en su capacidad de pensamiento y acción para participar en proyectos “individuales y colectivos” de carácter transformador, se piensa de otra manera, y de este modo, resignifica sus relaciones y modos de interacción con el saber pedagógico, de portador a productor, sus modos de interacción pedagógica, agenciando otras formas de ser sujetos. También como *entidad proyecto*, desde la perspectiva que señala Castell, como “los actores sociales, -que- basándose en los saberes y las realidades culturales que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social” (2000, 30). Se trata entonces, de espacios desde los cuales es posible que los maestros/as como sujetos, se transformen y simultáneamente generen transformaciones, pedagógicas, culturales y sociales desde perspectivas más democráticas y constituirse en actores y autores con capacidad de establecer conexiones, relacionarse e intervenir en la definición de políticas educativas, generar propuestas alternativas que incidan en su propio desarrollo y en el desarrollo institucional y de su comunidad local.

\* Las construcciones emergentes de esta investigación, están orientadas a desarrollar las categorías del maestro como sujeto político, en articulación con la de movimiento social.

Fuente : MARTÍNEZ PINEDA, Maria Cristina. De Redes Sociales a Redes Pedagógicas. Campo para la constitución del maestro como sujeto político

#### 4.3.4. Los espacios enriquecidos<sup>103</sup>

No son muchas las propuestas innovadoras en el campo de la formación inicial de maestros que superen la experiencia individual de algunos docentes. En el proyecto curricular de *Educación Infantil* de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha conformado una estrategia denominada *Espacios Enriquecidos* que busca incidir en la formación de futuros licenciados.

Los Espacios Enriquecidos hacen parte de la estructura curricular del programa de Educación Infantil en el ambiente de Formación disciplinar e investigativa y han recibido el encargo de servir de *puentes* entre los otros ambientes y la práctica formativa. Deben también fortalecer el espíritu investigador de los estudiantes y afianzar competencias que doten al futuro maestro de flexibilidad suficiente para el ejercicio de su práctica profesional.

En el proceso que conduce a la incorporación de los EE en el programa se cruzan varias circunstancias. En primer lugar, la experiencia compartida de un grupo de docentes que reflexiona sobre un nuevo diseño curricular para atender la exigencia de conseguir la acreditación previa. En segundo lugar, la consideración puesta de manifiesto por algunos miembros del colectivo, que terminó siendo compartida, de que los maestros de niños antes que nada deben contar con un rico repertorio de experiencias culturales: los diversos lenguajes del arte, los juegos, las interacciones sociales, ámbitos especialmente fuertes hoy como la matemática, la ciencia, la tecnología, el mundo de la comunicación y del lenguaje, entre otros.

En tercer lugar surgió la necesidad de incorporar al marco teórico-conceptual del nuevo proyecto curricular tendencias de nuevo cuño sobre los procesos de aprendizaje, el concepto de inteligencia, procesamiento de información, el enfoque de los sistemas simbólicos, los criterios de especificidad de dominio enfrentados a los de estirpe piagetiana de generalidad de dominio, por citar sólo algunos.

Estos entornos se organizarían a partir de tópicos que el equipo identificó como pertinentes para la formación de educadores de niños: Comunicación y Lenguaje, Lúdica y Psicomotricidad, Ciencia y Tecnología, Educación Matemática, Educación Artística, Socialización. Que como en el caso de los centros de aprendizaje del Proyecto Spectrum podrían tratarse como *dominios de conocimiento*.

Para preparar cada tópico se destacó un equipo de docentes con experiencia en el manejo del tema. Cada uno comenzó a trabajar sobre borradores y bocetos guiados por algunos criterios que acordó el grupo de profesores.

---

<sup>103</sup> Texto elaborado por la profesora Rosa Mercedes Reyes-Navia para este estudio.

Se puede decir que la introducción de los Espacios Enriquecidos en el programa de Educación Infantil ha sido una innovación que ha llegado a afectar su gestión en el sentido de que ha obligado a proponer estrategias distintas de trabajo de las habituales: dictar clase, orientar un seminario, dirigir un taller. En ellos se han generado equipos de trabajo docente que han llevado a pensar en conjunto dentro de un ambiente multidisciplinario al estar involucrados dominios diferentes en un mismo espacio: ciencia y tecnología, lúdica y psicomotricidad, artes plásticas-teatro-música, lenguaje y comunicación, socialización y educación matemática.

Si tenemos en cuenta el efecto de alterar las cosas, los EE han logrado generar grupos naturales de investigación, al punto que hoy cada EE tiene establecida una investigación y todos los miembros de cada equipo contribuyen a ella en forma activa y dinámica. Como dice Nicholas Negroponete (2003) en su artículo *La creación de una Cultura de Ideas*, una de las bases fundamentales para la innovación es la diversidad y la heterogeneidad. Es esto algo que se ve en los EE. Los grupos de docentes-investigadores se mueven dentro de formatos de investigación diversos aunque más centrados en la Investigación Acción Participativa que en otros modelos; formatos surgidos de los propios dominios y no de un tipo definido por la Institución. En estos grupos no sólo han trabajado los docentes sino que algunos equipos también le han abierto espacio a los alumnos para involucrarse y ser parte activa de la investigación como es el caso de Comunicación y Lenguaje en el cual las alumnas participan del proceso investigativo.

Los espacios EE han innovado también las relaciones entre docentes y alumnos y modificado los roles. En todos los espacios están partiendo de las experiencias vividas por los alumnos en sus particulares entornos, lo cual permite incorporar aspectos y niveles personales del saber y evita dar por hecho conocimientos que, si se tiene en cuenta el perfil de estos alumnos, puede no encontrarse en la franja de un conocimiento posible en ese momento. Esto ha hecho que los docentes reconozcan al otro y se acerquen más a la realidad del medio educativo que al ideal que tenemos en nuestro imaginario.

Los EE constituyen entornos especiales en los cuales pupitres, tablero, marcadores, tiza, lápiz, papel, libros y aún los medios audiovisuales resultan insuficientes para apoyar el proceso formativo. Determinados objetos de la cultura, ligados al dominio alrededor del cual gira la actividad pedagógica de cada espacio, deben apoyar, estimular y en suma enriquecer las experiencias que se diseñen de acuerdo con estrategias centradas en la interactividad, el acompañamiento tutorial y la apertura a la vida de la ciudad, a sus entornos especiales como museos, bibliotecas, espacios recreativos, a su oferta cultural: exposiciones, conciertos, teatro, cine etc.

#### 4.3.5. La Expedición Pedagógica Nacional

La Expedición Pedagógica Nacional ha sido concebida como un movimiento social por la educación y los educadores. Esta iniciativa, que cuenta con más de cinco años de intercambio de experiencias entre los maestros de las distintas regiones del país, ha sido pensada desde la Universidad Pedagógica Nacional y ha recibido, paralelamente, el apoyo de organizaciones no gubernamentales e instituciones regionales y nacionales. En la Expedición, confluyen los intereses de los educadores y educadoras del país, y se pone de relieve la intención de pensar al maestro como un *sujeto de saber* que puede dotar su práctica de múltiples sentidos distintos a los construidos desde la oficialidad.

##### Recuadro No.9. La Expedición Pedagógica Nacional

###### *Aspectos sobre la formación docente según la Expedición Pedagógica Nacional*

- Los proyectos presentados en este Eje están vinculados con múltiples formas organizativas, que no tienen un momento, un espacio geográfico, temático ni institucional único y estático. Entendida en un sentido amplio, la formación docente supera la formación de grado. La construcción de colectivos de docentes desde los espacios escolares, se destaca como una forma radicalmente distinta de hacer y pensar la formación. En este sentido, existen propuestas de autoformación a través de colectivos, proyectos de cualificación desde las universidades, desde organizaciones no gubernamentales articuladas con redes donde se intenta quebrar la lógica unidireccional de la política educativa, y también grupos organizados como sindicatos, entre otros. Existen, asimismo, importantes intentos de formación docente para la educación bilingüe intercultural, lo que se constituye en un desafío para los maestros que trabajan con comunidades indígenas. Sin embargo, queda pendiente una respuesta a la pregunta: ¿qué tipo de docente queremos formar?.
- La formación es asumida como proceso de Contextualización que parte de las necesidades del maestro, desestabilizadora, permanente, productora de conocimiento y como espacio de reflexión del saber pedagógico entre los maestros que participan en el colectivo.
- El registro y la sistematización son ejercicios fuertes de la formación en los colectivos, puntos de partida de la reflexión crítica, de la resignificación, del reconocimiento y de la producción del saber pedagógico.
- La evaluación, como parte del proceso de formación, se aborda desde distintas posiciones, queda pendiente una respuesta a la pregunta: ¿cómo se entiende la evaluación en los procesos de formación docente y en los colectivos?.

*Fuente : Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación desde su Escuela. Memorias, Santa Marta, RED-CEE, RED DHIE, RED IRES, RED TEBES, 22 a 26 de julio de 2002, con el apoyo de OEI.*

La Expedición Pedagógica busca profundizar los vínculos de cooperación y construcción de los saberes pedagógicos. También quiere rescatar las experiencias pedagógicas no convencionales y aquellas que aportan a la reconstrucción del país compartiendo estas experiencias mediante la conformación de colectivos docentes por región. En este marco conceptual, la Expedición Pedagógica Nacional, ha mirado los procesos de formación de los docentes en las mismas instituciones en las cuales se desarrolla su práctica pedagógica, a partir del reconocimiento del estatuto profesional del maestro, no sólo en cuanto poseedor de un título que lo acredita como tal, sino en cuanto a la función intelectual que desempeña: “Como intelectual, el maestro debe realizar una labor que trasciende el trabajo artesanal, esto es, debe saber dar cuenta de lo

que hace”<sup>104</sup>. Este saber dar cuenta implica tomar distancia de su quehacer y reflexionar sobre el sentido de su práctica a la luz de un enfoque teórico específico. También, sistematizar y comunicar sus reflexiones, creando vínculos con la comunidad académica en la que trabaja.

La Expedición se genera sobre lo que se puede caracterizar como la *periferia legislativa o normativa*, ya que se mueve en el terreno de lo que la norma no alcanza a aprehender como materia de legislación, y que constituye algo tan o más importante que ella. En la Expedición se han encontrado más de 300 maestros de 191 municipios de los 33 departamentos de Colombia.

Uno de los asuntos expedicionarios de primer orden es el de la formación de maestros, a tal punto que se ha comenzado a reconocer el papel formativo no sólo de la expedición, sino de las redes pedagógicas, por su interés por la práctica pedagógica como forma de hacer de la escuela. La Formación de maestros es un asunto público y de interés nacional. En últimas, son ellos los responsables de transmitir el legado de saberes acumulados por la humanidad. Ello es posible, mediante la diversidad de prácticas pedagógicas que se gestan en cada región del país.

Ante la constatación sucesiva de los fracasos de los modelos de formación de maestros, se propone la generación de comunidades como un camino para la formación. Hay que reconocer también que los procesos reestructuradores de las instituciones emanados de la legislación, en especial, la reestructuración de las Escuelas Normales, ha sido un catalizador para la constitución de colectivos de docentes, no solo en lo que se refiere al convenio con la institución de educación superior, sino entre las normales mismas, para identificar sus problemáticas, sus debilidades y sus fortalezas en los procesos formativos. La ruta de las Normales, del departamento de Santander, en este sentido, ha realizado experiencias enriquecedoras por medio de visitas mutuas entre instituciones, ya que mediante el conocimiento acerca de la organización del currículo de la investigación y de las prácticas, se han podido definir sus líneas de una manera más certera, allanando caminos ya transitados por la experiencia formativa.

La Expedición Pedagógica, al ser una experiencia centrada fundamentalmente en el quehacer del maestro, en sus prácticas y experiencias que se pueden reconocer como innovadoras, es una oportunidad para repensar los procesos formativos de profesores, que ya no necesariamente se concentrarían en la institución, como sucedía en la forma tradicional, sino en las propias maneras de hacer escuela, de tal forma que la propuesta se acercaría a lo que Aguerro y Pogré catalogan como *Centros de Innovaciones Pedagógicas*; iniciativa que busca superar los

---

<sup>104</sup> ÁLVAREZ, Alejandro. *La Expedición Pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras*. EN : Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el Viaje I, Bogotá, UPN, 2001, pág. 238.

énfasis tecnicistas y aplicativos que han devenido en los tradicionales problemas de las prácticas monótonas y transmisionistas. La Expedición, que no desconoce las particularidades e importancia de las instituciones formadoras, es una opción para centrar los procesos en la práctica y en la innovación.



# ***CONCLUSIONES***





## **ALGUNAS CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO**

- La formación de docentes en Colombia ha sufrido una serie de cambios en la última década. A ella han contribuido los recientes decretos de acreditación, los cuales generaron una dinámica que necesita permanencia para su futura evaluación. En el momento son 124 las Escuelas Normales acreditadas. Este proceso lleva implícita una vinculación con una Institución de Educación Superior, en un intento por crear una “ruta de formación” de los maestros que se inicia en la normal y que continúa en la Licenciatura. En este punto se pueden evidenciar muchos matices, como por ejemplo, que no todos los que estudian su formación inicial en las Escuelas Normales Superiores eligen un itinerario formativo afín con la profesión docente, según el convenio establecido.
- El decreto 3012 definió los énfasis curriculares de las Escuelas Normales Superiores. Sería de suponer que estos énfasis tuvieran continuidad en los procesos formativos de los futuros licenciados y que la vinculación con la Institución de Educación Superior de apoyo, fuera una garantía. Lo que se observa es que un bajo porcentaje de egresados del ciclo complementario ingresa y culmina, efectivamente, los estudios de la Escuela Normal o Facultad de Educación, o por lo menos eso es lo que se ha observado desde que las normales han sido reestructuradas. El ciclo complementario de las normales tiene una duración de dos años.
- Para Alberto Echeverri, el proceso de acreditación de las Escuelas Normales puede ser caracterizado como el paso de las *hibridaciones conceptuales y metodológicas al entusiasmo y al deseo de enseñar*. Esto se evidencia en que los núcleos del saber pedagógico constituyen el eje de la reforma de las Escuelas Normales Superiores y que los mismos ofrecen una posibilidad de formación y actualización de los docentes.
- En cuanto a las relaciones con las instancias administrativas, la mayoría de las Escuelas Normales Superiores las califican de cordiales. Más en detalle puede verse que, con las Secretarías Municipales, las relaciones son del orden financiero; con las Departamentales, de apoyo en las ofertas de capacitación y con el Ministerio de Educación Nacional, de control, vigilancia y en algunos casos, de solicitud de asesoría. Estas relaciones han sido modificadas con la nueva legislación y sobre todo a partir del sistema general de participaciones derivada de la Ley 715 y de sus acuerdos reglamentarios.
- Pareciera que la tendencia a la feminización de la población que cursa programas relacionados con la pedagogía fuera más fuerte en las Escuelas Normales. Esta tendencia no es homogénea pero tiene un ejemplo en la región del Chocó y de Antioquia.

- Valga la pena señalar también una mayor presencia de las Escuelas Normales Superiores en municipios más no en capitales de departamento. Esta situación es evidente en la capital de la República –Bogotá– donde se concentra la mayor oferta de formación de licenciados y sólo tres Escuelas Normales Superiores.
- Aunque este estudio sólo trabajó con fuentes documentales, la revisión de los planes de estudio remitidos por las Escuelas Normales Superiores dan pie para afirmar que en el ciclo complementario pueden estarse reproduciendo las lógicas y las estructuras de la enseñanza básica.
- Los docentes se vinculan al menos en las facultades de educación de las universidades públicas, con altos estándares: mínimo maestría, publicaciones, de preferencia en las revistas indexadas. La vinculación de los profesores está reglamentada por el Decreto 1279.
- La tendencia a la privatización de la enseñanza superior viene desde los años 80 y no es exclusiva para la formación de docentes.
- Llama la atención la preponderancia de programas de educación inicial, medio ambiente y educación física. Estas son las áreas de mayor presencia dentro del panorama de ofertas de formación de licenciados en educación.
- La mayoría de las facultades de educación (71%) cuentan con programas de postgrado, trátase de especializaciones o de maestrías. En cuanto a Doctorados en educación existen hasta la fecha, tres acreditados.
- Como las facultades de educación dependen, para su funcionamiento, de los recursos que ingresan a la universidad a la que pertenecen, y estos pueden dividirse tantas veces cuántas sean las facultades que tienen y la cuantía de sus gastos, es difícil arrojar un promedio que de cuenta de la participación de esas unidades académicas en el presupuesto de la universidad. De las facultades de educación que constituyen la muestra de este estudio, muy pocas respondieron las preguntas acerca del funcionamiento financiero. La heterogeneidad de estas situaciones en este aspecto es llamativa, ya que hay facultades que cuentan hasta con un 18% del presupuesto anual de la universidad, mientras que otras participan en un 2% aproximadamente, pero tienen ingresos adicionales.
- Los procesos de innovación en la formación de licenciados en educación están relacionados, prioritariamente, con la articulación de las *prácticas a los contextos* de tal forma que éstos sean objetos de investigación y que reviertan en potenciar al maestro como investigador. También en la formación del

maestro como un práctico reflexivo, tal como lo propone Donald Schön. Los colectivos y las redes son propuestas que están relacionadas con la formación de maestros en ejercicio.

- Contrario a lo que reportan algunos estados del arte sobre formación de maestros, específicamente en lo relativo a "...programas cortos y planes de estudio altamente teóricos [que] suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias..." (Vaillant, 2002:7) la propuesta de los *Espacios Enriquecidos* para la formación de licenciados en educación infantil recupera el trabajo continuo y extenso con el fin de ampliar el bagaje teórico y conceptual de los futuros maestros. Por otra parte, en Colombia los nuevos programas de licenciatura cuentan con más semestres de formación: 10 semestres para los programas diurnos y 12 para los nocturnos.
- Como estrategias de formación continua de docentes, Colombia recoge la tradición del movimiento pedagógico en la *Expedición Pedagógica Nacional*. En ella confluyen tanto colectivos de maestros como redes de innovación pedagógica que existen desde hace casi dos décadas. Sin embargo, estas dinámicas no han incidido en procesos de formación inicial de maestros. Los mayores avances entre Expedición Pedagógica y formación inicial, se han dado en las Rutas de las Normales entre las que sobresalen las Rutas de Santander y la del Eje Cafetero.
- Se hace necesaria la continuidad en las políticas encaminadas a la mejora de la formación de los futuros docentes. Nada hace mayor daño que políticas discontinuas cuando no contradictorias.
- A propósito de la incorporación de la pedagogía en la normatividad, vale la pena recordar que en el contexto nacional, la pedagogía se define como un campo en el que confluyen varios vectores que provienen de intereses y pugnas del contexto político, cultural y social y que en su proceso de recontextualización, son apropiados por la dirección educativa estatal para legitimar sus propios procesos de reforma. De esta situación se deduce la inconformidad de ciertos sectores, especialmente entre los intelectuales de la educación sobre lo que se ha denominado la "investigación por decreto" y la "pedagogía por decreto".
- Un hecho interesante, que debería ser rastreado para el caso de la Formación Docentes, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en las Facultades de Educación y las Escuelas Normales, tiene que ver con el acceso de sectores medios y altos a programas de Licenciatura, tanto en instituciones públicas como privadas. Los estratos medios de la sociedad, parecen haber visto cercenadas por razones económicas sus posibilidades de formación en otras instituciones y optan por la formación inicial como

docentes. En el caso colombiano, un indicador de este proceso social podría rastrearse a través del análisis de la población inscrita en los programas conducentes a título de Licenciatura.

- Con el interés de definir políticas para la formación de maestros, se hace necesario contar con datos que den cuenta de la población que cursa tales estudios. Esto llevaría a la creación de un sistema de información que hiciera viable comparaciones entre propuestas para la formación inicial. Llama la atención la dificultad encontrada en este aspecto para el presente estudio. Además el aislamiento de las facultades de educación que, pese a estar agrupadas en redes o asociaciones, no comparten sus propuestas y guardan con celo cualquier información al respecto.

# ***ANEXOS***

---

***ANEXO 1. Instrumentos utilizados para la recolección de la información***

***ANEXO 2. Bibliografía***

***ANEXO 3. Anexo Estadístico (en CD)***



## ANEXO 1. Instrumentos utilizados para la recolección de la información

### ***Instrumento para las Escuelas Normales Superiores***

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNESCO

#### **DIAGNOSTICO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES POR PARTE DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PEDAGÓGICOS DE COLOMBIA**

#### **INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCION DE INFORMACION ACERCA DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES**

La Universidad Pedagógica Nacional, en colaboración con la UNESCO, esta desarrollando un Diagnóstico sobre la Formación de docentes en Colombia en el marco del proyecto *Procesos de Formación de los docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos de Colombia*<sup>105</sup>.

En tal sentido solicitamos, muy comedidamente, diligenciar los requerimientos de información adjunta a continuación

#### **INFORMACION GENERAL**

##### **Tipo de Institución**

Escuela Normal \_\_\_\_\_  
Escuela Normal Superior \_\_\_\_\_

##### **Naturaleza de la Institución**

Pública \_\_\_\_\_ Privada \_\_\_\_\_

#### **INFORMACION SOBRE EL DESARROLLO HISTORICO DE LA NORMAL**

Año de creación de la Normal \_\_\_\_\_

En qué campos o áreas se ofrece el énfasis pedagógico dentro del nivel de la Educación Media de la Normal?

---

---

---

---

---

---

Con qué Universidad o Facultad de Educación se ha establecido el convenio para el ofrecimiento del ciclo complementario de formación docente, y qué programas se ofrecen actualmente?

---

---

---

---

<sup>105</sup> Hay que aclarar que por institutos pedagógicos, en el caso Colombiano deben entenderse las Facultades de Educación y las Normales Superiores.



---

---

---

**INFORMACION SOBRE EL MARCO LEGAL DE LA INSTITUCIÓN**

La Normal ya cumplió con el proceso de acreditación previa, por parte del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Cuál es el acto administrativo de reconocimiento oficial o Resolución de la Secretaría de Educación Distrital o Departamental que la sustenta?: \_\_\_\_\_

En el caso afirmativo, La Normal ha entrado en el proceso de acreditación para la calidad por parte del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En caso de haberla obtenido ya, indique cuál es el acto administrativo o Resolución que la sustenta: \_\_\_\_\_

En que fase del proceso de acreditación de calidad y desarrollo, se halla la Escuela Normal? Tiene una oficina para tal fin? (especifique):

---

---

---

---

Describa la relación que guarda la Normal con la Secretaria de Educación Municipal, Departamental o Distrital, y con el Ministerio de Educación Nacional:

---

---

---

---

---

**INFORMACION SOBRE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL**

Especifique las instancias administrativas con las que cuenta la Normal. (anexar organigrama)

Rectoría (s) \_\_\_\_\_

Cuales: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Departamentos \_\_\_\_\_

cuáles \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Otras instancias \_\_\_\_\_

cuáles \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Marque con X si la Normal cuenta con estas instancias:

Consejo Académico \_\_\_\_\_

Consejo Directivo \_\_\_\_\_

Consejo Superior \_\_\_\_\_

Marque con x si en la Normal existen las siguientes dependencias:

Oficina de bienestar \_\_\_\_\_

Oficina de egresados \_\_\_\_\_

Oficina de prensa \_\_\_\_\_

Programas de extensión a la comunidad \_\_\_\_\_

Oficina de relaciones interinstitucionales (nacionales o internacionales) \_\_\_\_\_

Otras dependencias \_\_\_\_\_

Cuales?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### INFORMACION RELACIONADA CON LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

Número de estudiantes con que actualmente cuenta la Normal en el nivel de Educación Media \_\_\_\_\_

Número de estudiantes hombres \_\_\_\_\_

Número de estudiantes mujeres \_\_\_\_\_

Número de estudiantes con que actualmente cuenta la Normal en el ciclo complementario de formación docente \_\_\_\_\_

Número de estudiantes hombres \_\_\_\_\_

Número de estudiantes mujeres \_\_\_\_\_

### Retrospectiva histórica de la población estudiantil en la institución

Relacione en el siguiente cuadro el número de estudiantes que a la Normal han ingresado en los últimos diez años, según la clasificación por sexo y por nivel de Educación Media, o Ciclo complementario de Formación Docente ( hacer relación desde el año 1997, de expedición del Decreto 3012)

	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Educación media																						
Ciclo complementario																						
Total																						

Favor relacione el número de estudiantes que ingresan a la Normal por año, según el énfasis del ciclo complementario elegido, y según su clasificación por sexo, en los últimos diez años:

Años	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
Programas	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Ciclo complementario con énfasis en:																						

Ciclo complementario con énfasis en:																				
Ciclo complementario con énfasis en:																				
Ciclo complementario con énfasis en:																				
Ciclo complementario con énfasis en:																				
Total																				

Indique el estrato socioeconómico mayoritario de procedencia de los estudiantes en la actualidad (especificar el modelo de estratificación socioeconómica de la ciudad o población en que se encuentra la Normal)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Requisitos académicos para acceder al ciclo complementario

Marque con una x

ICFES \_\_\_\_\_  
 Ciclo complementario con énfasis en \_\_\_\_\_  
 Puntaje mínimo \_\_\_\_\_  
 Ciclo complementario con énfasis en \_\_\_\_\_  
 Puntaje mínimo \_\_\_\_\_  
 Ciclo complementario con énfasis en \_\_\_\_\_  
 Puntaje mínimo \_\_\_\_\_

Marque con una X si dentro de la Normal se contemplan las siguientes pruebas para ingresar al ciclo complementario:

Pruebas de potencialidad pedagógica o conocimientos pedagógicos \_\_\_\_  
 Pruebas de conocimientos disciplinares\_\_

Criterios para homologación de asignaturas cursadas en otras instituciones para ingresar a la Escuela Normal Superior  
 Validación\_\_\_\_\_  
 Otras pruebas\_\_\_ especifique cuales

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Discriminación de costo anual por ciclo complementario.

Ciclo complementario	Valor en pesos (\$)
_____	_____
_____	_____

_____	_____
_____	_____
_____	_____

La institución ofrece programas de créditos educativos si\_\_\_ no\_\_\_  
Especifique cuáles:

_____
_____

La Institución ofrece becas a los estudiantes si\_\_\_ no\_\_\_  
Especifique en que casos

_____
_____

### INFORMACION RELACIONADA CON EL PERSONAL EGRESADO

Relacione, en el siguiente cuadro, el número de egresados, desde el año en que la Normal obtuvo la Acreditación previa, tanto en el nivel de Educación Media como en el Ciclo complementario de Formación Docente:

Año	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Nivel medio											
Ciclo complementario Con énfasis en...											
Total											

Relacione, en el siguiente cuadro, el número de egresados del Ciclo Complementario de Formación Docente, según clasificación por sexo y programa de estudio:

Año	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Ciclo complementario Con énfasis en																						
Ciclo complementario																						
Ciclo complementario Con énfasis																						
Ciclo complementario Con énfasis																						
Con énfasis																						
Ciclo complementario																						
total																						

Relacione, en el siguiente cuadro, el número de egresados según la formación de postgrado, la clasificación por sexo en los últimos diez años

Año	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Especialización en																						
Maestría en ..																						
Doctorado en..																						

#### INFORMACION SOBRE EL PERSONAL ACADEMICO

Relacione el número de docentes que han laborado en la facultad en los últimos diez años, según clasificación por sexo:

Año	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
programa	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Total																						

Nivel de formación de docentes en los últimos diez años:

Año	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Profesionales											
Especializados											
Magíster											
Doctorados											

#### INFORMACION RELACIONADA CON EL FUNCIONAMIENTO FINANCIERO DE LA INSTITUCIÓN

(Ley 715 y sistema General de participaciones que sustituye el concepto de situado fiscal)

Presupuesto anual de la Escuela Normal Superior \_\_\_\_\_

Fuentes de Financiación

Públicas \_\_\_\_\_

Privadas \_\_\_\_\_

Especificar cuáles y por qué concepto ingresan a la Universidad:

---

---

---

### EVALUACIÓN

Por favor indique que normas siguen para evaluar a los estudiantes en cada programa:

---

---

---

---

---

### USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACION Y DE LA COMUNICACIÓN

La facultad cuenta con un centro de recursos informativos y tecnológicos como herramientas de enseñanza y aprendizaje,

Si \_\_\_ No \_\_\_

Especifique el número de equipos con que cuenta:

---

---

---

En el plan de estudio se contemplan cursos relacionados con el manejo de las nuevas tecnologías de Información y Comunicación. Especifique cuales:

---

---

---

Nota: Por favor anexe el plan de estudios por licenciatura

## **Instrumento para las Facultades de Educación**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNESCO

### **DIAGNOSTICO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES POR PARTE DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PEDAGÓGICOS DE COLOMBIA**

#### INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCION DE INFORMACION SOBRE FACULTADES DE EDUCACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional, en colaboración con la UNESCO, esta desarrollando un diagnóstico sobre la formación de docentes en Colombia en el marco del proyecto: *Procesos de Formación de los docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos de Colombia*<sup>106</sup>.

En tal sentido solicitamos, muy comedidamente, diligenciar los requerimientos de la información que aparece a continuación.

#### **INFORMACION GENERAL**

##### **Naturaleza de la Institución**

**Pública** \_\_\_\_\_ **Privada** \_\_\_\_\_

#### **INFORMACION SOBRE EL DESARROLLO HISTORICO DE LA FACULTAD**

Año de creación de la Facultad de Educación \_\_\_\_\_

Programas de Licenciatura que se ofrecieron en los diez primeros años de vida de la Facultad:

---

---

---

---

---

---

---

---

Programas de Licenciatura, Maestría y Doctorados que la facultad ha ofrecido en los últimos diez años:

<b>año</b>	<b>Programa ofrecido</b>
<b>1993</b>	
<b>1994</b>	
<b>1995</b>	

<sup>106</sup> Hay que aclarar que por institutos pedagógicos en el caso Colombiano deben entenderse las facultades de educación y Normales superiores.

1996	
1997	
1998	
1999	
2000	
2001	
2002	
2003	

Programas de Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado que se ofrecen actualmente:

---



---



---



---



---

**INFORMACION SOBRE EL MARCO LEGAL DE LA INSTITUCIÓN**

La facultad ha entrado en el proceso de acreditación para la calidad por el CNA?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Que programas han sido acreditados y cual es el número del Acto administrativo que certifica la acreditación previa de los programas ofrecidos en la actualidad:

---



---



---

Sigue actualmente un proceso de acreditación, o tiene una oficina para tal fin?(especifique):

---



---



---

Describe la relación que guarda la Facultad con la Secretaria de Educación municipal departamental o distrital, en el caso de Bogotá, y el Ministerio de Educación Nacional:

---



---



---



---

---

**INFORMACION SOBRE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL**

Especifique las instancias administrativas de la institución dentro de las que se encuentra la facultad. Marque el número y a continuación cuales son:

Rectoría (s) \_\_\_\_\_

Cuales: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vicerrectorías \_\_\_\_\_

cuáles: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Facultades \_\_\_\_\_

Cuáles \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Departamentos \_\_\_\_\_

cuáles \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Marque con X si la universidad cuenta con estas instancias:

Consejo Académico \_\_\_\_\_

Consejo Directivo \_\_\_\_\_

Consejo Superior \_\_\_\_\_

Marque con x si en la universidad dentro de la cual se encuentra la facultad, existen las siguientes dependencias:

Oficina de bienestar \_\_\_\_\_

Oficina de egresados \_\_\_\_\_

Oficina de prensa \_\_\_\_\_

Programas de extensión a la comunidad \_\_\_\_\_

Oficina de relaciones interinstitucionales (nacionales o internacionales) \_\_\_\_\_

Otras dependencias \_\_\_\_\_

Cuales?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**INFORMACION RELACIONADA CON LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL**

Número de estudiantes con que actualmente cuenta la Facultad \_\_\_\_\_

Número de estudiantes hombres \_\_\_\_\_

Número de estudiantes mujeres \_\_\_\_\_

**Retrospectiva histórica de la población estudiantil en la institución**

Favor relacione en el siguiente cuadro el número de estudiantes que a la Facultad han ingresado en los últimos diez años, según la clasificación por sexo y según su ubicación en el nivel de formación de pregrado o postgrado:

Programas	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Pregrados																							
especializaciones																							
Maestrías																							
Doctorados																							
Total																							

Favor relacione el número de estudiantes que ingresan a la Facultad por año, según programas o áreas de estudio cursadas, y según su clasificación por sexo, en los últimos diez años:

Años	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Programas																							
Licenciatura en..																							
Licenciatura en..																							
Licenciatura en..																							
Licenciatura en																							
Licenciatura en																							
Licenciatura en																							
Licenciatura en..																							
Licenciatura en..																							
Total																							

Indique el estrato socioeconómico mayoritario de procedencia de los estudiantes en la actualidad (especificar el modelo de estratificación socioeconómica de la ciudad en que se encuentra la Universidad)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Requisitos académicos para acceder a cursar el pregrado

Marque con una X

ICFES \_\_\_\_\_

Licenciatura en \_\_\_\_\_

Puntaje mínimo \_\_\_\_\_

Licenciatura en \_\_\_\_\_  
Puntaje mínimo \_\_\_\_\_  
Licenciatura en \_\_\_\_\_  
Puntaje mínimo \_\_\_\_\_

Marque con una X si dentro de la facultad se contemplan las siguientes pruebas:

Pruebas de potencialidad pedagógica o conocimientos pedagógicos \_\_\_\_  
Pruebas de conocimientos disciplinares \_\_\_\_  
entrevista

Criterios para homologación de asignaturas cursadas en otras instituciones

Validación \_\_\_\_\_  
Otras pruebas \_\_\_\_ especifique cuales

---



---



---

Discriminación de costo por semestre del Programa ofrecido.

Programa	Valor en pesos (\$)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

La institución ofrece programas de créditos educativos si \_\_\_\_ no \_\_\_\_  
Especifique cuáles:

---



---



---

La Institución ofrece becas a los estudiantes si \_\_\_\_ no \_\_\_\_  
Especifique en que casos

---



---



---

**INFORMACION RELACIONADA CON EL PERSONAL EGRESADO**

Relacione, en el siguiente cuadro, el número de egresados en los últimos diez años, según los programas de pregrado cursados:

Año	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Licenciatura en..											
Licenciatura en..											

Licenciatura en...												
Licenciatura en...												
Licenciatura en...												
Total												

Relacione, en el siguiente cuadro, el número de egresados según clasificación por sexo y programa de estudio:

Año	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Licenciatura en...																						
Licenciatura en...																						
Licenciatura en...																						
Licenciatura en...																						
Licenciatura en...																						
Licenciatura en...																						
Licenciatura en...																						
total																						

Relacione, en el siguiente cuadro, el número de egresados según la formación de postgrado y la clasificación por sexo en los últimos diez años

Año	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Especialización en																						
Maestría en ..																						
Doctorado en..																						

**INFORMACION SOBRE EL PERSONAL ACADEMICO**

Relacione el número de docentes que han laborado en la facultad en los últimos diez años, según clasificación por sexo:

Año	1993		1994		1995		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003	
programa	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Licenciatura en..																						
Total																						

Nivel de formación de docentes que han laborado en la Facultad, en los últimos diez años:

Año	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Profesionales											
Especializados											
Magíster											
Doctorados											

**INFORMACION RELACIONADA CON EL FUNCIONAMIENTO FINANCIERO DE LA INSTITUCIÓN**

Presupuesto anual de la Facultad en los últimos diez años (especificar el monto o porcentaje respecto del total de la Universidad):

año	presupuesto
1993	
1994	
1995	
1996	
1997	
1998	
1999	
2000	
2001	
2002	
2003	
2004	

Fuentes de Financiación

Públicas \_\_\_\_\_  
Privadas \_\_\_\_\_

Especificar cuáles y por qué concepto ingresan a la Universidad:

---

---

---

### EVALUACIÓN

Indique que normas siguen para evaluar a los estudiantes en cada programa:

---

---

---

---

---

### USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACION Y DE LA COMUNICACIÓN

La facultad cuenta con un centro de recursos informativos y tecnológicos como herramientas de enseñanza y aprendizaje,

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Especifique el número de equipos con que cuenta:

---

---

---

En el plan de estudio se contemplan cursos relacionados con el manejo de las nuevas tecnologías de Información y Comunicación. Especifique cuales:

---

---

---

Nota: Por favor anexe el plan de estudios por licenciatura



## ANEXO 2. Bibliografía

ACEVEDO, Jairo, *Historia de la educación y la pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984.

AGUERRONDO, Inés; POGRÉ, Paula, *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, Troquel, IIPE, UNESCO, 2001.

ALVAREZ, Alejandro, *La Expedición Pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras*, EN: *Expedición Pedagógica Nacional, Pensando el Viaje I*, Bogotá, UPN, 2001.

AMAYA DE OCHOA, Graciela, *et alli, La escuela, el maestro y su formación*, EN: *Colección documentos de la Misión Ciencia, educación y desarrollo*, Tomo 5, 1995.

BATALLA, Isabel, *Escuelas normales y formación del magisterio durante la regeneración*, EN: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, p. 151.

CONGRESO NACIONAL DE FORMACIÓN DE MAESTROS FORMAR, *Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia*, EN: *Revista Educación y Pedagogía N° 17*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1997.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, *Lineamientos para la acreditación de programas*, Bogotá, agosto de 2003.

DIAZ, Olga Cecilia, *Políticas educativas y formación de maestros*, EN: *Revista Pedagogía y Saberes No. 10*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

ECHEVERRI, Alberto, *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*, EN: *Cuadernos serie latinoamericana de Educación*, año II, julio de 2000, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

\_\_\_\_\_, *Surgimiento de la instrucción pública en Bogotá, entre 1819 y 1842*, EN: *Historia de la educación en Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor, 2002.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES, Comité ejecutivo, *Algunas consideraciones sobre el Acto Legislativo 01 y la Ley 715*, Bogotá, FECODE, 2002.

FUNDACIÓN SOCIAL ÁREA DE EDUCACIÓN, CORPORACIÓN TERCER MILENIO, *Ley General de Educación, alcances y perspectivas*, Bogotá, 1994.

GONZÁLES ROJAS, Jorge Enrique, *La reforma instruccionalista de 1870 en Bogotá*, EN: *Historia de la educación en Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor, 2002.

HELG, Aline, *La educación en Colombia, 1946-1957*, EN: *Nueva Historia de Colombia*, Vol IV, Bogotá, Planeta, 1990.

HERRERA, Martha Cecilia, *Historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional*, EN: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, año II, julio de 2000, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.



HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos, *Historia de las Escuelas Normales en Colombia*, EN: *Revista Educación y Cultura* N° 20 , Bogotá, enero de 1990.

IBARRA RUSSI, Oscar Armando, *Sistema Nacional de Formación Docente*, EN: *Memoria Técnica seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas*, UNESCO, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Gobierno de Chile, Santiago de Chile, 8 y 9 de Mayo de 2003.

JIMÉNEZ BECERRA, Absalón y FIGUEROA, Helwar, *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; CASTRO, Jorge Orlando y NOGUERA, Carlos, *I Crónica del desarraigo: historia del Maestro en Colombia*, Bogotá, Magisterio, 1989.

MARTÍNEZ PINEDA, Maria Cristina, *De redes sociales a redes pedagógicas, campo para la constitución del maestro como sujeto político*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid, *La Lucha por la cultura*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 50.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo, *Los maestros colombianos*, Bogotá, Plaza y Janés, 1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *DECRETO 272 del 11 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y post grado en educación.*

\_\_\_\_\_, *DECRETO 3012 de 19 de Diciembre de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.*

\_\_\_\_\_, Instituto colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, *Indicadores de gestión para las universidades públicas*, Bogotá, 2003.

\_\_\_\_\_, CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, *Pedagogía y educación, reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998*, Bogotá, 1995.

\_\_\_\_\_, *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*, serie documentos especiales, Bogotá, abril de 1998.

PINILLA PACHECO, Pedro Antonio, *Formación de educadores y acreditación previa*, Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia, 1999.

QUINTERO CORZO, Josefina, *et alli, Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores*, EN: *La investigación-acción pedagógica, experiencias y lecciones*, Rafael Ávila Penagos, Coordinador, Bogotá, Antropos, 2003.

RESTREPO, Bernardo, *Las Facultades de educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro*, EN: *Revista Estudios Educativos* N° 18, I Semestre de 1983.

\_\_\_\_\_, *Aportes a la investigación-acción educativa o la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos*, EN: *Educación y Educadores*, Vol 6, 2003.

**RODRÍGUEZ, Sandra; PINILLA, Alexis, *La pedagogía por decreto en la formación de docentes*, Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre Formación de Maestros, Profesión y trabajo Docente –FLAPE–, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004.**

**RUIZ, Alexander y QUINTERO, Marieta, *¿Qué significa investigar en educación?*, Bogotá, CNA, 2003.**

**SALDARRIAGA, Oscar; SÁENZ, Javier y OSPINA; Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1997.**

**SEGURA, Dino, *El grupo de fomento a la investigación, EN: ¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?*, Tercer Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Bogotá, 2003, UPN-Cooperativa editorial Magisterio.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Vicerrectoría Académica, *Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN, Serie Documentos Pedagógicos No 7*, Bogotá, UPN, 2001.**

**\_\_\_\_\_, *Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional*, Bogotá, UPN, 2001.**

**VAILLANT, Denise, *Formación de Formadores, Estado de la Práctica*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL–, Santiago de Chile, 2002.**



### **ANEXO 3. Anexo Estadístico**

Para acceder a esta información se debe consultar las bases de datos que se encuentran incluidas en el CD.