



**SUBDIRECCIÓN DE FOMENTO DE COMPETENCIAS**  
**FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES**  
**CONTRATO NÚMERO: 442 DE 2013**

**OBJETO**

**DESARROLLAR LAS ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA QUE DESARROLLAN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESCUELAS NORMALES SUPERIORES OFICIALES**

**PROPUESTA DE ORIENTACIONES PARA PROMOVER LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA PARA PROFESIONALES NO LICENCIADOS (PPPNL)**

**Documento de trabajo versión 1. 10**

**Bogotá D.C., 28 de noviembre de 2013**



## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
1. ANTECEDENTES .....	4
1.1 DE 1849 A 1991 .....	4
1.2 A PARTIR DE 1991 .....	8
2. CONTEXTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCADORES EN EL SIGLO XXI.....	12
2.1 CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SIGLO XXI.....	12
2.2 CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y LOS PPPNL EN COLOMBIA .....	21
3. UBICACIÓN Y COBERTURA DE LA OFERTA DE LOS PPPNL EN COLOMBIA .....	28
4. ASPECTOS QUE CONTRIBUYEN A LA CALIDAD DE LOS PPPNL.....	29
4.1 IDENTIDAD DEL DOCENTE SIGLO XXI Y CONSIDERACIONES SOBRE LA CALIDAD DE SU FORMACIÓN.....	29
4.2 ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PPPNL.....	33
4.2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y NORMATIVOS .....	34
4.2.2. PROCESOS PEDAGÓGICOS Y CURRICULARES .....	35
4.2.2.1. Misión y objetivos que persigue el programa. ....	35
4.2.2.2 Currículo y plan de estudios.....	36
4.2.2.3 Práctica pedagógica investigativa. ....	38
4.2.3. GESTIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA. ....	41
4.2.3.1. Personal Docente. ....	43
4.2.3.2. Medios educativos. ....	43
4.2.3.3. Bienestar universitario.....	44
4.2.3.4. Egresados.....	45
4.2.3.5. Autoevaluación .....	45
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	46
5.1 CONCLUSIONES .....	46
5.2 RECOMENDACIONES.....	46
5.2.1. Al Ministerio de Educación Nacional.....	47
5.2.2 A las Secretarías de Educación.....	51
5.2.3 A las IES y PPPNL .....	51



REFERENCIAS..... 53

ANEXO 1: PRECISIÓN DE LOS ASPECTOS A CONSIDERAR SOBRE EL D.R. 2035/2005.

BORRADOR



## INTRODUCCIÓN

Como parte del esfuerzo actual del Ministerio de Educación Nacional (MEN) dirigido a promover el aseguramiento de la calidad de los Programas de Pedagogía para los profesionales no licenciados (PPPNL), que se concreta en los procesos consultivos apoyados por este Ministerio, se presenta este documento, como producto del trabajo investigativo dirigido por T&T y adelantado con la participación de actores vinculados a los PPPNL, en los años 2012 y 2013.

En el primer capítulo se registran los desarrollos de la educación colombiana desde 1849 y, especialmente, a partir de la Constitución Nacional de 1991, igualmente, el nuevo ordenamiento conceptual y normativo de la educación y de la formación de educadores, hasta la expedición del Decreto ley 1278 de 2002 y del Decreto reglamentario 2035 de 2005, con base en los cuales se establecieron los PPPNL, como requisito para la vinculación y permanencia de este tipo de profesionales en el sector oficial.

El segundo capítulo hace consideraciones sobre el contexto de la calidad de la educación superior y sobre las necesidades y requisitos para la formación de educadores en Colombia, teniendo en cuenta las condiciones normativas que dieron origen a los PPPNL y

En el tercer capítulo se presenta la caracterización actual de la oferta de PPPNL, se recogen los avances resultantes del presente proceso investigativo-reflexivo y se registran los aspectos a tener en cuenta para definir características de calidad de los PPPNL.

Finalmente, en el capítulo cuarto se presentan las conclusiones y recomendaciones inmediatas y mediatas al MEN, a las secretarías de Educación y a los PPPNL, surgidas de este proceso investigativo y reflexivo.

Con base en las consideraciones y orientaciones contenidas en este documento, se espera que las IES puedan estructurar sus propuestas de oferta educativa institucional de PPPNL con base en los criterios y conceptos de calidad consensuados, de tal forma que contribuyan a la promoción y al aseguramiento de su calidad educativa, en un nuevo contexto en el que juega un papel trascendental el ejercicio de la autonomía de la educación con sujeción a la normatividad vigente en el país, en el contexto dialéctico de las tendencias educativas contemporáneas.

### 1. ANTECEDENTES

#### 1.1 DE 1849 A 1991

La época precedente a la reforma educativa de 1870 deja ver el trasfondo de las luchas políticas partidistas para influir en el campo de la educación. A partir del gobierno de José



Hilario López (1849-1953), se decretó la libertad total de enseñanza en contra de la ideología conservadora "...suponiendo que los golpes dados a la iglesia y a su establecimiento escolar podían estimular la creación de escuelas laicas, razón por la cual los jesuitas fueron nuevamente expulsados del país... En 1850 se aprobó una ley que suprimía las universidades, abolía el título como requisito para ejercer las profesiones y daba libertad a los colegios –una mezcla de enseñanza media y superior-, para organizar sus programas de formación" (Halkun, W. 2010 p.1).

Las décadas del 50 y 60 del siglo XIX se caracterizaron por la destrucción física de la infraestructura escolar, dada la inestabilidad política y los levantamientos armados destruían las escuelas en las zonas rurales. La guerra civil de 1863 no había dejado ninguna escuela rural en pie en el Estado soberano del Cauca, al respecto anota Rausch:

...la ignorancia se había convertido en regla. En las ciudades la situación no era diferente. Como respuesta a las políticas autoritarias de Ospina, liberales y conservadores se habían unido para apoyar la libertad de enseñanza, lema que resumía el deseo de que las universidades funcionaran sin la interferencia del gobierno central (1993 p. 22-23).

Lo anterior acontece, hasta cuando en 1870 se hace el esfuerzo gubernamental para superar el caos reinante y para unificar la instrucción pública:

Los liberales creían firmemente en la importancia de la educación como fundamento de la política republicana y como fuente de civilización y progreso. La educación liberal influenciada por los pedagogos, Johann Pestalozzi y Friedrich Fröebel, y la ideología burguesa europea, se basaba en los principios de obligatoriedad, formación moral, amor a la patria, neutralidad religiosa y tolerancia; el deseo era alcanzar una sociedad alfabetizada, culta y democrática"(Halkun, W.,2010, p. 138).

Desde 1865, gracias al mejoramiento de las condiciones económicas, el estado liberal pudo adoptar una política intervencionista en educación. La Nación, los Estados Federales y los municipios se repartieron el financiamiento de la instrucción pública creando nuevos impuestos. Los mayores recursos presupuestales para la educación se destinaron al mejoramiento de la infraestructura educativa y a la fundación de escuelas rurales, haciendo énfasis en el desarrollo de la educación pública primaria" (Rausch, J. 1993, como se citó en Halkun, W. 2010, p. 138).

Entre los hechos trascendentales de la legislación oficial sobre formación de educadores en Colombia, se destaca especialmente la expedición de la Ley 30 de 1868, "para procurar la unificación de la instrucción pública" y del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública, en 1870. Mediante su artículo 114 se crea la Escuela Central de la Unión, de los Estados



Unidos de Colombia, establecida “con el objeto de formar maestros idóneos que regenten las escuelas normales”. Complementariamente, en su artículo 132, la norma dispone la creación de Escuelas Normales en la capital de cada Estado de la Unión, con excepción del de Cundinamarca, “con el objeto de formar maestros idóneos que regenten las escuelas elementales y las superiores”.

Ha sido mencionada por Alejandro Álvarez como hecho educativo importante, la pugna política registrada desde 1884 entre los defensores del ejercicio empírico de la educación como talento y quienes defienden el estudio de la pedagogía, como se puede constatar en la siguiente cita con textos contradictorios entre sí:

...cualquiera, sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien (...), que se supriman las escuelas normales de institutores, y que en lugar de perder el tiempo en estudios teóricos y prácticos de Pedagogía, lo dediquen a ciencias profundas y positivas”, “Visto está que la enseñanza es un arte que hay que estudiar. La ciencia que nos da a conocer ese arte es la Pedagogía (...). El maestro tiene, por lo tanto, que aprender de la Teoría de la ciencia de enseñar. La práctica sin la teoría es mera rutina, la enseñanza pedagógica tiene que ser teórica y práctica (Ministerio de Educación Nacional, 2007 p.11).

Con la Ley 39 de 1903, que retoma en parte los lineamientos de la reforma de 1870, y por medio de sus ejecutorias, se avanza en los desarrollos iniciales de la formación docente para la enseñanza primaria.

Desde la primera década del siglo XX todos los departamentos tenían dos escuelas normales, una para varones y una femenina, de conformidad con los desarrollos de la legislación. Los estudios para optar al título de maestro elemental duraban cuatro años y para adquirir el título de maestro superior, un año más (Helg, 2005, p. 86-88).

A pesar de haber empezado la diversificación de la formación secundaria mediante la citada ley, no quedaron en la norma los procesos de formación para los educadores requeridos para la formación académica o técnica. Ciertamente, a lo largo del siglo XX encontramos relatos de la vinculación de profesionales no formados como educadores a la educación oficial y privada colombiana, desde aquella época:

La inexistencia de una formación específica para los docentes de colegios y escuelas normales explica la falta de información sobre esta categoría profesional, tanto en la legislación, como en las estadísticas del Ministerio de Instrucción Pública... A diferencia de la profesión de maestro de primaria, el ejercicio de la enseñanza secundaria se consideraba muy honorífico, no solo para los institutores que se dedicaban a ella... Numerosos abogados, médicos, políticos y escritores se enorgullecían de algunas horas semanales de clase



en un gran colegio, a falta de obtener una cátedra universitaria. En los pueblos, los profesionales se dirigían también al colegio para inculcar en sus alumnos hábitos de higiene y de civismo. Era para ellos un medio de pertenecer a la intelectualidad y de encontrarse con colegas profesionales (Helg, A. Op. Cit. p. 89).

Al llegar al país la Segunda Misión Alemana en 1920, se hicieron propuestas de reforma de la Educación, como la reactivación del modelo de Escuelas Normales y la creación de Facultades de Educación provistas de profesores idóneos. Desde esa época, la formación profesional de los Educadores quedó (teóricamente y parcialmente en la práctica) a cargo de: (a) La Escuela Normal, plantel educativo dedicado a la preparación de Maestros para la Educación Primaria y, en muchas ocasiones por la carencia de opciones diferentes, de docentes de Secundaria y (b) Las facultades de educación, unidades administrativas y académicas pertenecientes a la organización de una Universidad, encargadas de preparar docentes de secundaria y para servicios educativos especializados. “Más que por fuerza de ley, esta ha sido una tradición institucional mantenida hasta hoy” (Niño L. S. & Díaz R. s.f.).

De acuerdo con Bernal (1934), en ese año Colombia contaba con un profesorado profesional para la formación secundaria y universitaria, proveniente de disciplinas no docentes. La cátedra era incidental, sin importancia, en la labor diaria del médico, del ingeniero o del abogado, que dedicaba casi la totalidad de su tiempo al consultorio, a la oficina o al bufete, y una insignificante porción de él a la preparación de la enseñanza. En concepto de Bernal, sin una carrera docente, se creaba un grave mal, en perjuicio de la juventud. La labor de la preparación del profesorado para la enseñanza secundaria fue iniciada por la Facultad de Ciencias de la Educación en esa década.

Es un hecho indiscutible manifestar que, en lo general y a partir de entonces, el devenir nacional ha llevado a que la construcción social de los hechos educativos relacionados con la formación profesional de educadores en Colombia haya sido producto del esfuerzo secular del Estado, de Universidades y Facultades de Educación, del profesorado y de académicos dedicados a la educación; de las luchas políticas partidistas por el manejo y el control educativo; de las concreciones e innovaciones temporales; de posiciones epistemológicas sobre la educación y la pedagogía; de prácticas educativas cotidianas, ya fueran técnicas o dialécticas; de iniciativas individuales, colectivas o institucionales.

Estos acontecimientos se suceden desde los comienzos de la historia nacional de la educación, extendiéndose a lo largo de los siglos XIX hasta comienzos de la última década del siglo XX, y produciendo avances históricos significativos que de ninguna manera se pretenden desconocer en este documento.

Sin embargo, también es relevante señalar, en particular, que los cambios constitucionales, legales y reglamentarios de la década de los noventa del siglo pasado marcaron un hito en la transformación de la actual educación colombiana, tiempo y espacio dentro de los cuales



surgen legalmente los Programas de Pedagogía para profesionales no licenciados –PPPNL-. Por esta razón, se ha centrado el interés del conocimiento registrado en este documento en el estudio de la historia educativa contemporánea y de los contextos, condiciones, desafíos y situaciones concernientes a la calidad de este tipo de programas en Colombia.

## 1.2 A PARTIR DE 1991

En ese orden de ideas, a partir de la promulgación de la Constitución Nacional de 1991 (CN/91), Colombia inicia un proceso de ruptura con el paradigma que consideraba que el concepto del derecho a la educación estaba implícito en el de la libertad de enseñanza. Hasta entonces, con base en esa conceptualización, se determinaban unilateralmente, desde el punto de vista del Estado, de los gobiernos y de quién impartía la educación, las condiciones jurídicas y las características estructurales y funcionales del sistema educativo del país.

Como lo plantea el constitucionalista Manrique Reyes, por primera vez en nuestra historia se consagra la educación como un derecho fundamental de la persona que la recibe y como servicio público, cuya finalidad es permitir el acceso de la población colombiana al conocimiento y a los bienes y valores de la cultura. (Manrique, 1991, p. 30).

Los fundamentos constitucionales de esta reorientación de nuestro sistema educativo se proyectan hacia la creación colectiva de una cultura de los derechos humanos, las libertades, garantías y deberes personales y sociales para la consolidación gradual y permanente de la democracia participativa y de la paz. Igualmente, a la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Se pretende concretar esta labor mediante la prestación del servicio educativo por parte de instituciones educativas oficiales o privadas, *bajo la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.*

En ese ámbito, le corresponde al Estado “velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”, garantizando, a la vez, el ejercicio de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Complementariamente, se replantea en la CN/91 el ejercicio de la libertad de enseñanza, en el sentido de hacer partícipe a la comunidad educativa -conformada por directivos, docentes, administrativos, familias y representantes de la sociedad-, en la dirección y orientación de las instituciones de educación.

Estas nuevas condiciones conceptuales y socioeducativas trajeron consigo la necesidad de contar con un nuevo tipo de educador, a quién la Carta Constitucional le formula exigencias





para su desempeño competente, determinando: “La enseñanza estará a cargo de personal de **reconocida idoneidad ética y pedagógica**”; igualmente, la CN/91 le otorga a las leyes que reglamenten este servicio, la facultad de garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

De otra parte, y también por primera ocasión en la historia contemporánea, se garantiza constitucionalmente la autonomía universitaria, abriendo las puertas a la propuesta de nuevas alternativas de formación, en este caso, de los educadores, desde diferentes posturas filosóficas, enfoques epistemológicos, conceptuales, teóricos y metodológicos sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y la investigación.

La ley 30 de 1992 reglamenta la Educación Superior, formula los lineamientos normativos para la formación postsecundaria y establece el Estatuto Orgánico de la Educación Superior, con miras a fijar las condiciones para el funcionamiento de las Universidades y demás Instituciones de Educación Postsecundaria, en el contexto de la autonomía universitaria. Establece que la formación de pregrado prepara para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada de naturaleza tecnológica o científica, o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía.

Luz Stella Niño (1999), destaca que en el año 1996, a instancias del Presidente de la República, se conformó un grupo de personas destacadas en las distintas ramas del saber, llamado Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, quienes elaboraron el documento central denominado “Al filo de la Oportunidad”. Uno de sus apartados destacados tiene que ver con la necesidad de impulsar en nuestro País la dignificación de la profesión docente, recomendando la renovación continuada de la preparación de los educadores y el mejoramiento sustancial de las remuneraciones.

Luego, el Estatuto Profesional Docente Decreto Ley 1278, (2002) define la *función docente* como un ejercicio de carácter profesional, haciendo la distinción ocupacional entre docentes y directivos docentes. Para el interés de este documento, docentes son personas que desarrollan individual y directamente funciones académicas con los estudiantes, responsables de actividades académicas no lectivas que son complementarias y de las actividades con la comunidad.

La formación profesional docente a nivel post secundario ha estado usualmente a cargo de las Facultades, Departamentos o Centros de Educación, a través de Programas que, aun actualmente, siguen siendo reglamentados de manera general por el Decreto 709 de 1996. En esta disposición se indica que la formación de docentes estará a cargo de universidades y otras instituciones de Educación Superior que cuenten con Facultades u otras dependencias encargadas de esta labor. Esta formación se hará a través de programas de pregrado que otorguen el título de Licenciado para el desempeño docente en especialidades



y niveles específicos de la educación, hoy definidos en la Ley 115 de 1994 y en sus normas reglamentarias Decreto 3012 de 1997 y Decreto 272 de 1998.

Sin embargo, aunque idealmente se había previsto que los cargos docentes fueran ocupados por normalistas o licenciados, como ya se había planteado:

“A lo largo de la de la historia de la educación los profesionales no licenciados han estado vinculados a la educación oficial por diferentes circunstancias: por necesidad del servicio, atención educativa en zonas alejadas, o en conflicto, o atención especializada para determinadas poblaciones” (Barrantes, Castro, Amaya & Bustos, 2011, p.11).

Como estaba previsto en el Decreto 2277 de 1979, por el cual se expidió el anterior estatuto y escalafón nacional docente, (artículo 10), se admitía la vinculación laboral de profesionales universitarios, tecnólogos y técnicos no licenciados al servicio educativo oficial y se los asimilaba para su ingreso y ascenso en la carrera docente.

Además, las reformas de la educación básica y la diversificación de la educación media, surgidas en la segunda mitad del siglo XX, crearon hechos y situaciones laborales especiales similares a las de mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en lo concerniente a la falta de formación especializada para docentes de educación secundaria diversificada, lo cual trajo, nuevamente, la consecuente vinculación del personal docente no profesional en este campo, al servicio educativo oficial y privado.

La carencia de programas de formación docente en diferentes modalidades de la educación media y para otros nuevos servicios educativos, generó “*necesidades del servicio docente*”, que sólo pudieron ser suplidas mediante la vinculación de profesionales universitarios, tecnólogos o técnicos con formación en áreas curriculares afines a las modalidades ofrecidas. Esto se hizo sin cumplir los requisitos de la formación filosófica, educativa, pedagógico-didáctica, ni investigativa exigida; docentes que fueron ubicados tanto en entidades del sector público, como en el privado.

El Decreto Ley 1278 (2002), “por el cual se establece el Estatuto Profesional Docente”, con respecto a la búsqueda de una solución a la situación de vacíos de formación docente anteriormente planteada dispone:

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de Pedagogía bajo la responsabilidad de una Institución de Educación Superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional (artículo 12, parágrafo 1).



En ese entorno, surgen los denominados Programas de Pedagogía para profesionales no Licenciados (PPPNL), instituidos por el mencionado Decreto Ley, que fue reglamentado por el Decreto 2035 (2005), sin componentes de equivalencia con los postgrados en educación, ni de suficiencia académica similares, previstos en la disyuntiva registrada en el decreto ley. Esta norma reglamentaria establece el objeto, objetivos, aspectos institucionales y curriculares, duración, metodología y validez de estos programas sin tener en cuenta los aspectos normativos descritos, asumiendo otro concepto de suficiencia académica, según el cual se debe contribuir a contrarrestar los vacíos de conocimiento de los profesionales egresados de otros campos del conocimiento, acerca de los saberes propios del campo de la educación.

Ante la expedición de esas normas contradictorias entre sí y con el contexto universal de la formación profesional docente y de la calidad de la educación superior, han aparecido en el país serias posiciones que las cuestionan y las controvierten, pues algunos autores encuentran en ellas un velado interés político conducente a un desconocimiento de la profesión docente, según plantea Álvarez (2008).

De otra parte, se ha señalado:

“Este hecho genera desconcierto en el gremio de los docentes, al no encontrar ninguna diferencia, ni exigencia para ejercer la profesión docente. Esto conduce a una desprofesionalización y desmotivación de esta carrera docente. En consecuencia, es conveniente revisar y establecer criterios para el ejercicio de la profesión docente”. (Barrantes, Castro, Amaya & Bustos 2011, p.81).

Frente a este y muchos otros problemas relativos a los conceptos y a la calidad de la formación profesional docente en Colombia, se ha planteado:

La propuesta de constitución de un sistema de formación docente podría contribuir a superar muchas de las deficiencias e incongruencias hasta ahora denotadas. De conformarse, habría de comenzar exponiendo a la crítica las concepciones y currículos que han hecho carrera en las normales y universidades, a la luz de los nuevos aportes de la pedagogía, de los saberes contemporáneos, de las mismas exigencias formuladas por las normas y los documentos del M.E.N. y C.N.A... (Niño L.S. & Díaz, 1999 p. 14.).

En los siguientes capítulos se presentan los nuevos contextos y retos de la educación a nivel superior, de las entidades que la ofrecen y una aproximación a la complejidad de los procesos formativos de los PPPNL, frente a su exigua normatividad, que en un término inmediato deben ajustarse a las normas vigentes sobre la base de las orientaciones del M.E.N. y en forma mediata deben ser reconsideradas e incluidas en los procesos de construcción del Sistema Nacional de Formación Profesional Docente.



## 2. CONTEXTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCADORES EN EL SIGLO XXI

La formación profesional contemporánea de educadores es impartida en el plano mundial por universidades y demás instituciones de educación a nivel de pregrado y postgrado, de acuerdo con los lineamientos y normas que rigen su actividad en cada nación. En Colombia, los programas de pedagogía para profesionales no licenciados han sido interpretados como un mecanismo académico de habilitación profesional y laboral para que ellos(as) puedan ejercer la docencia cumpliendo exigencias complementarias de formación educativa, pedagógica e investigativa.

Dada la exigencia legal según la cual los PPPNL deben ser ofrecidos por universidades con facultades de educación o dependencias especializadas en ese campo, o por convenio con ellas, se presentan a continuación algunas reflexiones relacionadas con la calidad de la educación superior y con las necesidades y normas de *formación profesional* de los docentes.

### 2.1 CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SIGLO XXI

Las grandes expectativas que trajo consigo la llegada del Tercer Milenio en las dos décadas finales del siglo anterior generaron amplias y profundas reflexiones filosóficas, políticas, conceptuales y teóricas anticipatorias, en relación con los cambios requeridos para satisfacer las mayores necesidades de la sociedad planetaria del Tercer Milenio en el futuro inmediato y mediato, dentro de ellas la educación.

Estas iniciativas académicas dieron lugar a un cuestionamiento universal de los hechos educativos presentes en esa época y a la búsqueda intersubjetiva, inter disciplinaria, interinstitucional e internacional de puntos de debate y encuentro sobre el concepto de educación, la calidad de la educación, las condiciones de esa calidad y el papel que en ella deben jugar participativamente los estados nacionales, las comunidades, las instituciones y los docentes. Entre muchas, se destacan a continuación algunas acciones que tuvieron especial significado en la conformación de las tendencias actuales y de las políticas universales, regionales y nacionales de la educación como vehículo de acceso a los bienes de la cultura y como

...instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” [que al mismo tiempo, propenden a una nueva formación de los docentes]. (...) La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y



de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser, a su vez, factor de exclusión social... (Delors, 1996, p.13 y 59).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve la reunión de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, cuyos miembros producen un informe en el que presentan el producto de sus reflexiones sobre los nuevos conceptos y condiciones de calidad de la educación en los planos de la interdependencia, la mundialización de la cultura, la convivencia en la “aldea planetaria” y los avances de la ciencia, la tecnología y la técnica. Este trabajo constructivo (Delors, 1996), se llevó a cabo en ocho reuniones realizadas entre 1993 y 1996 condensado en tres partes:

- Los horizontes, que ubican la educación como un hecho social que, en un mundo interdependiente debe reflexionar y actuar frente al tránsito de la comunidad de base a la sociedad mundial, de la cohesión social tradicional a la participación democrática, del crecimiento económico al desarrollo humano.
- *Los principios*, que plantean los cuatro pilares de la educación y la apertura a la educación permanente a lo largo de la vida.
- *Las orientaciones*, que dan una mirada: a) A las rutas de la educación básica a la universidad; b) Al personal docente, en búsqueda de nuevas perspectivas en una innovadora opción de escuela abierta al mundo; a sus expectativas y responsabilidades; al arte y la ciencia de enseñar; a la calidad del personal docente; a su obligación de aprender lo que habrá de enseñar y como enseñarlo; a la acción del docente frente a la escuela, la comunidad, la administración escolar, la participación en las decisiones y orientaciones de la educación; y las condiciones propicias para una enseñanza eficaz c) La política educativa y la toma de decisiones socioeducativas d) Las probabilidades que ofrecen la innovación, con asociación de los diferentes agentes de la educación y la consolidación de una verdadera autonomía educativa de las instituciones que la ofertan e) La necesidad de una regulación general del sistema f) Las decisiones económicas y financieras de la educación, sus limitaciones y orientaciones hacia el futuro y g) La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos del siglo XXI.

Federico Mayor, Director General de Unesco, en el marco del proyecto transdisciplinario “Educación para un futuro sostenible”, plantea: “La educación es la “fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible, que caracterizan nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello, debemos derribar las barreras entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas



educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras, frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad.” (Morin, E, 1999. p. 11).

Esta invitación a formular la política educativa, el concepto de educación, el currículo, la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje desde formas alternativas de pensamiento, de organización y difusión del conocimiento pasando de la ciencia centrada en el conocimiento a la “ciencia con conciencia” (Morin) y a la ciencia centrada en los problemas, es válida a nivel de los Estados nacionales, las instituciones de educación superior –IES- y en los programas de formación de educadores. Se hace necesario pensar en diversidad, multiculturalismo y crisis en los actuales modelos de formación, para que el nuevo educador pueda formar integralmente los nuevos educandos con competencias diferentes a las del siglo XX.

Por su parte, Morin (1999) expone siete saberes en su concepto “fundamentales”, que debería tratar cualquier sociedad y cultura, según sus propias reglas y usos, y que tendrán, sin duda, un impacto sobre la educación del Nuevo Milenio y sobre la formación y la tarea educativa de las nuevas generaciones de docentes profesionales: (a) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, (b) los principios de un conocimiento pertinente, (c) enseñar la condición humana, (d) enseñar la identidad terrenal, (e) enfrentar las incertidumbres, (f) enseñar la comprensión, (g) la ética del género humano. El debate generado alrededor de esa postura filosófica ha conducido a profundas reflexiones en relación con el concepto y la calidad de la educación, al igual que en lo relativo a la formación de los educadores.

La Carta Magna de las Universidades Europeas, suscrita en Bolonia en 1988, se dirige a la búsqueda del reconocimiento de la autonomía universitaria por parte de todas las sociedades y de los Estados, señalando:

La Universidad en el seno de todas las sociedades organizadas en forma diversa debido a las diferentes condiciones geográficas e históricas, es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. Para abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo, debe lograr, en su esfuerzo de investigación y enseñanza, una independencia moral y científica de todo poder político y económico (Carta Magna y Declaraciones Conjuntas Europeas sobre la Universidad 1998-1999, p.1).

Igualmente, este documento registró los siguientes conceptos fundamentales para el futuro del quehacer universitario europeo, que han sido retomados, estudiados críticamente y adaptados en los demás continentes, países e IES:

- En las universidades, la actividad docente es insoluble de la actividad investigadora.



- Las libertades de investigación, enseñanza y formación son el principio fundamental de la vida de las universidades.
- El rechazo a la intolerancia y el diálogo permanente hacen de la Universidad el lugar de encuentro privilegiado entre docentes, que tiene la capacidad de transmitir el saber y de desarrollarlo mediante la investigación y la innovación, y estudiantes que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello.
- Las Universidades ven, tanto en el intercambio recíproco de información, como en la multiplicación de iniciativas científicas comunes, los instrumentos fundamentales para un progreso continuo del conocimiento.

La Declaración de La Sorbona de 1998 desarrolla esos postulados, fundamentados en la importancia de la educación superior y en la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas en Europa. Este proceso se perfeccionó con la Declaración de Bolonia en 1.999, documento en el cual se insiste en que la independencia y autonomía de las universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten a las necesidades cambiantes, a las demandas de la sociedad y a los avances en el conocimiento científico (Carta Magna y Declaraciones Conjuntas Europeas sobre la Universidad 1998-1999). En cuanto a decisiones concretas, las universidades participantes se comprometieron a:

- Propiciar acuerdos para lograr la unificación de títulos y la ubicación laboral consecuente en la Unión Europea –UE-.
- Formación por ciclos de pregrado y postgrado.
- Establecimiento de un sistema de créditos académicos.
- Promoción de la cooperación estatal y universitaria al aseguramiento de la calidad de la educación superior –ES-, con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones necesarias en la ES, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad, programas de estudio e integración de la formación y la investigación.

Se continúa concretando esta nueva perspectiva en el campo de la Educación Postsecundaria mediante las Conferencias Mundiales sobre la educación superior para el siglo XXI realizadas en 1998 y 2009.

De la primera de ellas se produce la Declaración de Praga (2001) que recoge las conclusiones y decisiones a desarrollar en lo relativo a:

- a) La misión de educar, formar y realizar investigaciones
- b) La función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva



c) Forjar una nueva visión de la educación superior, enfatizando sobre el acceso, la investigación para el desarrollo del saber, la pertinencia curricular, la cooperación con el mundo del trabajo y con la satisfacción de las necesidades sociales, la diversificación, la innovación en los métodos educativos para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, la formación del cuerpo docente y de los estudiantes como protagonistas centrales de la educación superior.

d) Para pasar de la visión a la acción al interior de los sistemas educativos e instituciones propone la evaluación de la calidad de la educación superior como concepto pluridimensional; evitar la oferta de programas de baja calidad y la comercialización de títulos y certificaciones universitarias, identificar el potencial, reconocer y adaptar las nuevas tecnologías a las necesidades nacionales, locales e institucionales; reforzar el financiamiento de la ES como servicio público; socializar los avances del conocimiento teórico y práctico internacionalmente; obviar la fuga de cerebros, e impulsar las asociaciones y alianzas entre los responsables de las políticas y gestión educativa, el personal docente, los investigadores, los estudiantes y el personal administrativo en la tarea de transformar la educación.

En la segunda de las mencionadas conferencias, se profundizan los fundamentos y alternativas de acción, con algunos aspectos a destacar:

a) La responsabilidad social de la educación superior; su corresponsabilidad junto con los actores implicados en su servicio; la comprensión de los problemas multifacéticos contemporáneos y su papel en el planteamiento de alternativas; la interdisciplinariedad para desarrollar la autonomía institucional y la libertad académica para promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa b) La formación de competencias para el ejercicio profesional y de principios éticos comprometidos con la participación democrática, la construcción social de la paz y la defensa de los derechos humanos c) La información, apertura y transparencia en las misiones y actuaciones de las IES d) La autonomía universitaria como requisito para que las IES puedan cumplir su labor con calidad, pertinencia, transparencia y responsabilidad social e) Señala que los criterios de calidad de la enseñanza deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en especial en la formación del pensamiento crítico e independiente y en la actitud y desarrollo de la capacidad de aprendizaje para toda la vida. e) La necesidad de selección, formación y capacitación permanente del docente y su retribución y estímulos para lograr su promoción y su retención al servicio de la educación f) La creación de polos y redes de excelencia investigadora, innovaciones en el material y estrategias de enseñanza, aprendizaje y de servicio a la comunidad

Adicionalmente, se ocupa: g) de las condiciones en que se debe producir la inserción de la educación superior en los contextos de internacionalización, regionalización y mundialización, con fundamento en la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural h) la importancia del intercambio y cooperación entre organismos e IES, más allá de las fronteras para mejorar su calidad





educativa autónomamente i) Las condiciones y alternativas para incentivar el aprendizaje, la investigación y la innovación j) Los lineamientos a la acción por parte de los Estados miembros, para la financiación, impulso y aseguramiento de la calidad.

Ante los evidentes avances obtenidos en las prácticas de aseguramiento de la calidad de las universidades y de los programas de ES en la UE, como resultado concreto de las conferencias previas de Bolonia y París, en la Declaración de Praga de 2001, los Ministros de Educación de la UE se ocuparon de acordar las nuevas acciones relativas a la educación superior europea, a saber:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocible y equiparable.
2. Adopción de un sistema de formación basado en los ciclos de pregrado y postgrado.
3. Establecimiento de un sistema de formación por créditos académicos.
4. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
5. Promoción de la cooperación europea en el aseguramiento de calidad de la ES.
6. Promoción de la producción intelectual de las universidades europeas.
7. Aprendizaje a lo largo de la vida.
8. Participación de las universidades en las decisiones políticas sobre calidad de la ES europea.
9. Promover la imagen de la Educación Superior Europea.
9. Seguimiento continuado a las decisiones.

Del conjunto de estas iniciativas surgió el Proyecto Tuning (búsqueda de la sintonía), que se orientó a promover acuerdos para la formación de pregrado y postgrado por competencias generales y específicas, para lograr ejercicios profesionales con calidad. Complementariamente, el proyecto profundiza en el reconocimiento académico, garantía, aseguramiento y control de la calidad de las universidades y programas, la educación abierta, a distancia y virtual y el aprendizaje permanente. La intención esencial de las universidades participantes fue buscar puntos comunes de referencia para establecer compromisos sobre la calidad de los programas y hacerlos comparables bajo los criterios evaluativos acordados.

El Proyecto Tuning se centra, así, en la búsqueda colectiva del aseguramiento de la calidad de las estructuras universitarias y de los contenidos académicos de los programas postsecundarios, en las líneas de acción de formación por competencias, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y comparabilidad internacional de títulos a partir de la calidad y transparencia de la ES (Revisión de la página web Tuning América Latina (2004 – 2008), 2013).

Este proyecto surge en América Latina por las repercusiones sobre el medio universitario y en razón a la intensa reflexión regional sobre la ES.

“En otras palabras, Tuning-América Latina es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento



de carácter transnacional y transregional de la calidad académica de los programas y la validación de los títulos... El debate se nutre teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes instituciones participantes”. (Beneitone, Esquetini, Gonzáles, Maleta, Siuti & Wagenar 2007, p. 14,15)

De las reuniones celebradas en Buenos Aires y Belo Horizonte en 2005, San José de Costa Rica y Bruselas en 2006 y México en 2007 nacieron las líneas de trabajo de esta iniciativa latinoamericana, con asesoría de entes y universidades europeas, que son:

- Formación por competencias.
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias.
- Créditos académicos.
- Calidad de las IES y los programas.

El número de países, universidades e IES participantes en este proyecto alcanzó un impacto significativo que se registra en el Informe Final de 2007 y en el denominado Libro Tuning, donde se recogen las reflexiones y perspectivas sobre la ES en América Latina (Beneitone, et al., 2007).

Adicionalmente, en América Latina y el Caribe el esfuerzo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- para repensar la Educación del siglo XXI fue orientado por tres grandes interrogantes: a) ¿Qué ha dejado el esfuerzo educacional a nuestras sociedades? b) ¿Cuáles son los quehaceres inconclusos y las tareas emergentes a la luz de las nuevas realidades? c) Y, sobre todo, ¿cuáles cambios en la concepción y en la gestión del sistema educacional son necesarios para satisfacer aquellas exigencias? (Gómez, s.f.). En relación con el camino a recorrer para dar respuestas concretas a la última de esas preguntas, Gómez (s.f) señala:

Si se profundiza en el interés público como norte y si se consolida la capacidad de cambio institucional, América Latina y el Caribe estarán en condiciones óptimas para cumplir su tarea educativa. Es posible llegar a la escuela para todos, la escuela educadora, la escuela para el siglo del saber, si la política y la gestión educativa se aferran a unos pocos principios orientadores: Educar, tarea de todos. Educar, la prioridad. Educar para el cambio... (“El camino”, párr.1).

Su propuesta de política educativa se centra en la consolidación del proyecto educativo de cada país con la intervención reguladora, administrativa y financiera del Estado en el servicio público educativo, ceñida a los principios de equidad, utilidad social y transparencia (Gómez, s.f.).

El Informe de la Educación Superior en Iberoamérica (Bruner & Ferrada, 2011) recoge una información detallada de 22 países interesados en avanzar hacia el mejoramiento cualitativo



de: la plataforma institucional de sus sistemas educativos; el acceso y la formación profesional académica e investigativa del talento humano; el financiamiento y gobernanza de la formación y la gestión y aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En relación con las limitaciones a superar mediante los procesos de cooperación internacional en el contexto iberoamericano se recalca. a) la erosión o el estancamiento de sus capacidades de investigación en diversos países en desarrollo. De hecho, la creciente demanda por la educación postsecundaria ha sido absorbida mayoritariamente por instituciones dedicadas únicamente a la enseñanza. b) La desigualdad entre los sistemas de ES y al interior de los países. El mundo académico se ha caracterizado siempre por constar de centros y periferias; el centro está formado por las universidades más potentes, dados sus logros en materia de investigación y por su reputación de excelencia. Cada vez es mayor la tensión existente en torno a la dinámica centro periferia, en la que el mayor esfuerzo se debe hacer sobre las IES menos desarrolladas.

Mario Díaz (1993, p.45) plantea que uno de los rasgos más significantes del desarrollo intelectual de la educación en Colombia en la década de los ochenta del siglo pasado, fue la forma como el campo de la educación se abrió hacia la posibilidad de estudio y comprensión de los problemas del maestro y su cultura. Además, hacia la recuperación de las memorias de su historicidad, y la opción por la visión crítica de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y organización del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas. También, considera trascendente la apertura a la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relievan la participación, la movilización cultural y la inclusión de los agentes no escolares en los procesos educativos de la escuela.

A partir de esas entonces renovadas aproximaciones a la investigación de lo educativo en Colombia, desde una óptica no positivista fundamentadas en posiciones estructuralistas, post estructuralistas, hermenéuticas y críticas, se han resignificado el discurso como elemento de control simbólico, el poder, la cultura y sus formas de reproducción pedagógica escolarizada de lo pedagógico, mediante enriquecedoras iniciativas investigativas.

En ese contexto, ha sido privilegiada la investigación sobre la pedagogía y su estudio se ha diversificado en temas y problemas investigativos con enfoque descriptivo etnográfico, fenomenológico, sociolingüístico y semiótico de los hechos educativos escolares, respondiendo al concepto de integridad entre la práctica pedagógica y la investigación en el campo intelectual de la educación colombiana, en el intento de asignar una legitimidad epistemológica a la Pedagogía y definir su carácter mediático en la producción, reproducción y transformación cultural.

El Movimiento Pedagógico retoma los principios de la Ley 62 de 1916, para facilitar la expresión de los maestros y demás actores de la educación sobre su realidad a través del Congreso Pedagógico Nacional, sus órganos de comunicación social en especial la Revista Educación y Cultura y mediante la difusión de los resultados investigativos. En ese sentido,



da apertura a una alternativa de investigación socioeducativa y pedagógica orientada a la transformación de las formas de acceso y construcción de los saberes, a la consolidación de la cultura de la participación democrática, al desarrollo de la voluntad de saber, al fortalecimiento de la pluralidad cultural, a la renovación socio-pedagógica del maestro, a la recuperación de la enseñanza como vía al pensamiento y a la construcción de la pedagogía como disciplina.

En sus diez tesis, este Movimiento destaca los ejes centrales de su proyecto: a) fija su posición política en defensa de la educación pública y la emancipación de las modas discursivas que orientan la educación oficial b) el carácter esencial de la relación del maestro con la pedagogía, la enseñanza, el conocimiento y la cultura, relacionando su labor docente con su tarea política, mediante la construcción de proyectos educativos institucionales, locales y regionales. El Centro de Investigaciones Docentes-CEID busca reconstruir la historia y la trayectoria de los educadores colombianos como protagonistas de una práctica sobre la cual deben hacerse reflexiones investigativas, que debe ser concientizadora sobre la dominación ideopolítica de la educación y transformadora de la realidad.

En lo relativo al ejercicio docente, el Movimiento Pedagógico puso sus miras en la elaboración de criterios que se convirtieran en una guía para el diseño curricular en las instituciones educativas, en aplicación de la autonomía escolar, traducida en el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos y didácticos fundamentados en la investigación sobre la práctica docente.

*Díaz (1993) también destaca como la formación educativo-pedagógica e investigativa sobre la práctica escolar se convirtió en motivo de debate e innovación para la formación del profesional docente desde las últimas décadas del S XX, tema-problema que hoy congrega a la comunidad de los PPPNL, en búsqueda de seguir formulando interrogantes y alternativas de respuesta a las controversias y cuestionamientos académicos surgidos en el sector educativo a causa de la forma en que fueron fundamentadas, concebidas y expedidas las normas de formación pedagógica para los profesionales no docentes, con miras a “habilitarlos” como profesionales de la educación mediante la realización de un curso de educación continuada.*

*El término “habilitación” profesional no está admitido conceptual, ni operativamente en el contexto universal, ni nacional de la formación profesional en general, ni en la de educadores. Sería importante que el MEN aclarara a la comunidad educativa colombiana en cuáles otras profesiones se ha utilizado válidamente la modalidad de “habilitación” para el ejercicio de las profesiones, que, de acuerdo con los tratados internacionales, solo debe ser adelantada mediante estudios de pregrado o post grado.*

En el entorno de los anteriores retos y contextos, los conceptos, criterios y planteamientos pertinentes a la formación profesional decente desde las posturas positivista técnico-pedagógica, hermenéutica-práctica o crítica-emancipadora han estado presentes a



consideración del mundo académico desde finales del siglo anterior y comienzos del actual, ante los gobiernos del mundo y sus sectores educativos e IES, con miras a enriquecer el debate necesario, para que lleguen a asumir posiciones político-educativas y decisiones autónomas sobre los cambios requeridos en sus proyectos, condiciones de calidad y currículos.

Tomando conciencia sobre dicha situación, existe la intencionalidad conjunta y corresponsable de los actores vinculados a este trabajo académico hacia el mejoramiento compartido de la calidad de la educación superior del siglo XXI, contribuyendo, en este caso, con la formación responsable de los educadores para los niveles previos de la educación y, también, del profesorado de las IES y de los PPPNL en búsqueda de una formación sólida teórica, conceptual y práctica-investigativa de los profesionales no licenciados en el campo de la docencia.

## **2.2 CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y LOS PPPNL EN COLOMBIA**

Como se había planteado al iniciar este documento, la CN/91 concibe al sujeto de la educación como sujeto de derecho. Éste se constituye como tal, en la medida en que la escuela transforma con autonomía su modelo tradicional de transmisión del conocimiento, optando por un proceso de construcción intersubjetiva de los saberes, de la cultura escolar y sus valores éticos, de los hechos sociales educativos, de los proyectos institucionales y de las estrategias pedagógicas y didácticas.

“Es de toda lógica que una educación que desea formar un sujeto democrático requiere, antes que nada, reconocer al estudiante que se desarrolla en el conocimiento, enfrentado críticamente con su experiencia. Esto significa plantearle a la cultura escolar una epistemología distinta a la que ha manejado hasta ahora.” (Magendzo, 1996 p. 278).

Desde la promulgación de la CN/91 y la expedición de la Ley general de educación, se ha podido observar una dinámica conceptual y normativa de la formación escolar adelantada en nuestro país, en la cual ha estado en marcha y ha avanzado significativamente el proceso de recuperación y contemporización de la identidad de los sujetos de la educación y su corresponsabilidad en la determinación de sus destinos. En esta perspectiva, tanto maestros como estudiantes recobran sus identidades como auténticos sujetos de derecho, protagonistas de la educación, con reconocimiento a sus propios saberes previos,



experiencias e historias, y tomando en cuenta la historia de la práctica docente y su contribución a la educación, la pedagogía y la didáctica nacional.<sup>1</sup>

La Ley general de educación de 1994 ha abierto espacios para que se pueda concretar gradualmente la autonomía de la comunidad educativa, al poder decidir su horizonte de sentido. Se hace mediante la formulación colaborativa -por parte del colectivo escolar- de su proyecto educativo institucional-PEI- y su currículo, en forma coherente con su realidad, con la propia visión de ser, sociedad, mundo, formación integral de las dimensiones de la persona y con la auto definición de su misión y objetivos educativos.

Así, los supuestos constitucionales de formación para la democracia y de corresponsabilidad educativa de las autoridades, la sociedad, la familia y la institución escolar en la determinación, seguimiento y autoevaluación de sus logros, falencias y reorientaciones permanentes, convierten los proyectos educativos en decisiones colectivas que buscan formar sujetos autónomos, críticos, participativos y transformadores de la realidad personal y social de su entorno comunitario y en otros contextos. Como reconocimiento al papel de los docentes en la construcción social de los proyectos educativos y de la calidad de la educación, María Teresa Gutiérrez afirma:

**“La transformación de la escuela no puede concebirse sin la participación activa de los educadores, quienes, en último término, son los garantes del derecho a la educación.** La Carta política establece que la responsabilidad de la educación corresponde a la familia, al Estado y a toda la sociedad, que, en conjunto, deben proveer todo lo necesario para que las nuevas generaciones accedan a los bienes de la cultura y a las oportunidades de progreso individual y colectivo. El sistema educativo, sin embargo, esta bajo la responsabilidad del Estado, que debe asegurar los recursos necesarios para que todos los ciudadanos encuentren la posibilidad de tener una escolaridad completa y de buena calidad. Si bien el derecho a la educación depende en alto grado de quienes dirigen la educación, en último término ese derecho se ejerce en el colegio, bajo la orientación de los maestros y maestras, que están en contacto cotidiano con los estudiantes y sus familias. Por esto, no puede concebirse un proceso educativo de alta calidad sin contar con ellos y ellas, como profesionales capaces y revestidos de la dignidad que corresponde a su oficio”. (Gutiérrez, 2008 p. 40)

En este ámbito, la concepción integral de la calidad de la educación escolar acepta

“...que se vincula, por cierto, con la eficacia en el logro de los objetivos y en la eficiencia en el uso de los recursos, hace hincapié preferentemente en los componentes referidos a la pertinencia de los aprendizajes, a la

<sup>1</sup> Nota: Para profundizar el estudio de estos temas-problemas se sugiere consultar el documento MEN-SCEE Política y desarrollo del Sistema Colombiano de Formación de educadores. 2013



transformación cultural de la escuela y al rol social que le cabe jugar a la educación para crear una sociedad más justa, más solidaria y más respetuosa de la dignidad humana.” (Magendzo, 1996. p. 276).

Con esta perspectiva, la escuela debe superar sus funciones de reproducción social, tanto la reproducción de las técnicas que satisfacen las necesidades socialmente definidas, como la reproducción de la conciencia o del conocimiento compartido que proporciona la base de la vida social... ”Las escuelas constituyen un importante medio de reproducción de la sociedad contemporánea, con un currículo estructurado y un método de enseñanza predeterminados, con ese propósito” (Feinberg, 1.983 citado en Magendzo, 1996 p. 33).

Bernstein, interpretado por Cristian Cox señala que:

...desde la perspectiva de los códigos, el núcleo esencial de la reproducción cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son transmitidos en la familia, la educación o el trabajo, sino en las relaciones de clasificación y enmarcamiento que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización...El proceso educativo es sobre la incorporación de lo social; la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquemas clasificatorios incorporados; la transformación de las categorías materiales y sociales en categorías mentales. La reproducción de un orden social se logra, en medida crítica, a través de su reproducción cultural (Bernstein 1977, citado en Magendzo, 1996 pp. 62-68)

Según Giroux (1985, citado en Magendzo, 1996 p. 36), el concepto de resistencia a la reproducción social es relativamente nuevo en la teoría de la educación e intenta hacer que el nuevo maestro vaya más allá del quehacer reproductor del saber, reflexionando investigativamente sobre los conceptos de mediación, poder y cultura, para comprender la compleja relación escuela-sociedad. La usual confrontación entre los educadores conservadores que consideran la oposición al orden socioeducativo como un comportamiento inadaptado, destructivo, impropio y como un defecto personal y profesional, y los educadores radicales que basan su discurso en las nociones de dominación, conflicto de clases y hegemonía imperialista, ha dado como resultado la subestimación a la manera como el sujeto humano se acomoda y se resiste a las prácticas sociales dominantes y ha limitado las investigaciones en relación con la resistencia en el campo educativo, para transformar realidades sin recurrir a permanentes y estériles confrontaciones extremistas. ”Mientras en la modernidad se exige a los docentes un conocimiento sobre su disciplina y unas destrezas para la enseñanza, lo que se busca ahora es que el maestro tenga una apertura intelectual lo suficientemente interiorizada para que acompañe las búsquedas del estudiante desde el aprendizaje” (Chaparro, 2008, p.81).



El educador del siglo XXI está llamado a desarrollar nuevas formas de pensamiento creativo y crítico, para abordar autocríticamente su labor formadora desde el pensamiento complejo, y los nuevos saberes de la educación propuestos por Morin (1999).

De acuerdo con Edgar Morin, el pensamiento complejo trata con la incertidumbre de los hechos sociales, pero puede concebir holísticamente la organización de los procesos socioeducativos. Es el pensamiento apto para unir intencionalidades, contextualizar las ideas, globalizar iniciativas, pero, al mismo tiempo, para reconocer lo singular, individual y concreto en el campo de la educación.

Con el paradigma de la complejidad de Edgar Morin entra en crisis la idea clásica de orden y se derrumba la idea de objeto sustancial. Es un proceso que lleva a la re-fundación del concepto de sujeto. Comienza por una recuperación de la **dimensión biológica**, poniendo énfasis en la noción de vida como eco-organización y auto-organización, al mismo tiempo que busca una superación tanto del genetismo como del ambientalismo. Continúa con la **dimensión cognoscitiva**, haciendo hincapié en la complejidad multidimensional del sujeto humano dada la hipercomplejidad de su cerebro. Llega finalmente a la **dimensión ética**, pues allí la complejidad se hace visible en el quehacer práctico, en el ámbito de la política, la cual es a la vez unidimensional y compleja.” (Arancibia, s.f. “La idea de auto-eco-organización” párr.1)

Para percibir la complejidad de la formación del docente no licenciado en estas dimensiones y para que a través de los PPPNL éste pueda asumir su compromiso con la opción educativa elegida, hacia la formación integral de sus estudiantes, se hace indispensable examinar las interrelaciones sistémicas e integradoras que se hallan en los conceptos de sociedad, educación, instituciones educativas, formación docente, calidad de la educación, registrados en los discursos circulantes, en la normatividad vigente y en las propuesta educativas planteadas en el PPPNL.

a) En cuanto al perfil de los docentes colombianos en el ámbito iberoamericano, los aportes de Miledys Tavarez en el I seminario sobre perfil del docente y estrategias de formación, realizado en Lima en 1999, indican que deben:

...resolver los problemas de la educación y de la enseñanza que van a ser objeto de su intervención, las teorías que los explican y ayudan a comprender críticamente, lo mismo que de aquellas que le permitan entenderse a sí mismo y a sus alumnos, los saberes con los cuales va a formar a otros y de las competencias didácticas propias del ejercicio de su actividad formativa, las fuentes de la realidad y del criterio que contextualizan la profesión en los ámbitos local, nacional e internacional, y un dominio de la historia y de la lógica vinculado con la comprensión y la construcción de teorías pedagógicas, en tanto conocimientos





que fundamentan su profesión y le otorgan identidad intelectual, los criterios y las normas que regulan la profesión y su ejercicio ético y responsable (Tavárez, s.f. “Perfiles ideales de docente” párr.11)

b) En la normatividad sobre los PPPNL encontramos que sus propuestas curriculares deben estar orientadas así:

La formación profesional docente de los profesionales no licenciados debe responder a los *fines de la educación colombiana* señalados en el artículo 5 de la Ley general de educación, para que el estudiantado a su cargo desarrolle el pensamiento crítico y apropie aprendizajes aplicables a la formación integral de su ser, a la construcción creativa e investigativa de su cultura y saberes, a la preparación para el trabajo, a la convivencia pacífica en la comunidad y a la relación armónica y equilibrada con la naturaleza, en procura de aportar al desarrollo sostenible.

Igualmente, los PPPNL deben estar en consonancia con las *finalidades* determinadas en el artículo 109 de la misma ley, y también deben guiarse por los objetivos del Decreto 2035 de 2002, artículo 2, que es necesario consultar pormenorizadamente para dimensionar el alcance de la formación que requiere el profesional no licenciado en su formación inicial.

Complementariamente, es importante destacar que el Ministerio de Educación Nacional actualiza y define las características específicas de calidad que deben tener los Programas de Formación profesional del docente, mediante las Resoluciones 5443 y 6966 de 2010 (que aclara la anterior). Se precisa en esas dos disposiciones que los programas deben basarse en el perfil docente establecido en la primera de ellas discriminado en:

*Competencias básicas*, que le permitan al educador: comunicarse efectivamente de manera verbal y no verbal; reconocer y valorar la diversidad, los derechos individuales y colectivos; conocer y utilizar procesos y conceptos básicos de las matemáticas para aplicarlas en su labor docente e investigativa; indagar de manera crítica y reflexiva las interacciones físicas, sociales y culturales que se desarrollan en contexto; uso responsable de las TIC; aprender autónomamente y actualizar por iniciativa propia los conocimientos y prácticas propias de su disciplina.

*Competencias profesionales*, que le permitan al educador: actuar con prudencia y tacto frente los estudiantes, tanto en a los procesos de formación integral, como en la enseñanza de saberes disciplinares, reconociendo las diferencias individuales, los saberes previos, los valores, intereses, potencialidades y particularidades.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Nota: Se recomienda la lectura del Libro Blanco de la Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Título de grado en Pedagogía y Educación social–ANECA-, para la profundización en



Dadas las anteriores interrelaciones de los elementos que deben estar presentes en la complejidad de la formación docente inicial de los profesionales no licenciados y de sus competencias, surge el interrogante de determinar cómo se construyeron los planteamientos teórico-conceptuales que fundamentaron las normas que crearon y reglamentaron los actuales PPPNL.

Para este estudio, no se ha podido comprender cómo se sustentaron los aspectos específicos constitutivos de su normatividad, hasta ahora invariables, ni su pretendida suficiencia académica para la formación socioeducativa, que, a todas luces desde la práctica de los PPPNL, adolece de notorias limitantes en número de créditos académicos, y que no dan lugar a espacios bien definidos para la formación docente práctica –investigativa que debe caracterizar a la formación profesional docente contemporánea.

En el curso de este trabajo no fue posible definir si existieron o no tales fundamentos debidamente argumentados, pero sí se logró constatar que se expresan relaciones de dependencia de los PPPNL a las normas vigentes, que pueden haber sido dogmatizadas buscando su debido cumplimiento, sin que hasta ahora hayan tenido efecto las posiciones críticas de diversos académicos. En principio, se considera que estas normas pueden y deberían ser transformadas en un futuro cercano, desde el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, como pilares del pensamiento complejo que debe enmarcar este tipo de formación, con autonomía de las IES oferentes.

Igualmente, ante la evidente necesidad de vincular profesionales de otras disciplinas diferentes a la educación, a este servicio, que ha sido constatada históricamente y que seguramente se seguirá presentando ante la incapacidad de las Facultades de Educación para suplir satisfactoriamente ese requerimiento, quedaron por responder los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es posible que en un Decreto que habla de profesionalización docente, se establezca que un profesional de la educación puede serlo un profesional con título diferente? ( Se retoma a Alejandro Álvarez Gallego)
- ¿Cuáles son los fundamentos filosóficos, teóricos y conceptuales para considerar que los profesionales con título diferente al de “licenciado en educación” son idóneos para el ejercicio de la profesión docente con un curso corto que no hace parte de la formación profesional docente de postgrado?
- ¿Es una alternativa viable que los profesionales no licenciados ingresen al magisterio a través de la formación avanzada (especialización, maestría, doctorado)?

---

el estudio comparativo de las competencias transversales en pedagogía, circulantes en España. Pp. 142-147.



- Si los PPPNL son la formación inicial docente de los profesionales no licenciados, ¿cuáles debe ser los ciclos complementarios que debe cursar el profesional no licenciado para darle continuidad a su profesionalización y desarrollo como educador durante su desempeño laboral?
- ¿Convertir los actuales PPPNL en Programas de Especialización, *para la formación inicial docente de los no licenciados* es coherente con el mejoramiento de su calidad educativa?

Sin dar una respuesta específica a esas preguntas, se hace la siguiente observación, por cuanto que la actual denominación académica del PPPNL existe dentro de un limbo jurídico, al no estar estos programas contemplados en las opciones de formación de postgrado exigidas en el último inciso del artículo 3 de la resolución 5443/2010, que señala: “*Para las demás modalidades de atención educativa a poblaciones, ...la formación de docentes se adelantará en programas de postgrado en educación*”, lo que deja la inclusión de los PPPNL al margen de las más recientes disposiciones generales sobre los programas de formación profesional de educadores.

Es importante resaltar que para efectos de su posible reestructuración como formación de postgrado, según la legislación vigente el PPPNL debería contar con:

- Denominación académica del programa y titulación.
- Justificación argumentada de las necesidades de formación docente a atender.
- Currículo fundamentado, articulado, dinámico, flexible y pertinente.
- Práctica pedagógica para el aprendizaje y desarrollo de competencias de los educadores.
- Políticas y proyectos investigativos.
- Personal docente calificado.
- Medios educativos apropiados.

Así, *con las anteriores limitaciones aún por resolver, en nuestro criterio*, este estudio se ha dirigido a concretar las orientaciones transitorias para el aseguramiento de la calidad de los PPPNL que se establecen en las disposiciones vigentes; requisitos y condiciones generales a las que deben responder creativa, innovadora y autónomamente las IES, en uso de su autonomía universitaria, con la opción de plantear una respuesta coherente con las complejas necesidades específicas de formación para el ejercicio de la profesión docente, por parte los profesionales no licenciados.

Este trabajo también se ha adelantado hasta ahora, con fundamento en la premisa de concederles a los programas y a los egresados de los PPPNL el respaldo institucional del MEN, para que ocupen el lugar que les corresponde dentro de los escenarios nacional, regional y local de vinculación y ejercicio docente, con equidad. Adicionalmente, esta política gestora de cualificación de los PPPNL se adelanta como una iniciativa ministerial para



coadyuvar a satisfacer los requerimientos académicos individuales y colectivos de los no licenciados, propiciando que cuenten con una fundamentación y formación profesional inicial docente, en un nivel de formación académica que les abra el camino para llegar, en ciclos complementarios subsiguientes durante su vida laboral docente, al nivel de saber educativo y pedagógico de los licenciados.

De esta manera, se busca que los profesionales docentes no licenciados formados en los PPPNL puedan interrelacionar sistémica y dinámicamente sus conocimientos disciplinarios previos con sus nuevos saberes sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y los PEI, entre otros, para que puedan lograr una identidad docente y un desempeño laboral adecuados a los nuevos retos y contextos socioeducativos y culturales, descritos en este capítulo y teniendo en cuenta a las reflexiones que se presentan en el siguiente capítulo.

### 3. UBICACIÓN Y COBERTURA DE LA OFERTA DE LOS PPPNL EN COLOMBIA<sup>3</sup>

La oferta educativa de los programas de Pedagogía para profesionales no licenciados es realizada por 35 IES distribuidas en 16 departamentos y 20 municipios. Estas instituciones se agrupan, según las regionales establecidas por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), así: Ocho en la regional Antioquia – Chocó, cuatro en la regional Caribe, siete en la regional Centro (cinco en Bogotá D.C. y 2 en Boyacá), tres en la regional Eje cafetero, tres en la regional Nororiente, ocho en la regional Suroccidente y tres en la regional Suroriente.

En la mayoría de los casos los programas están siendo ofrecidos por la Facultad de Educación que en razón de la autonomía universitaria toma diferentes nombres, por ejemplo: Escuela de Educación, Departamento de Educación y humanidades y, realiza, según situaciones particulares, la promoción del PPPNL de manera conjunta con el área de Educación Continua o de Extensión. Sin embargo, algunos programas reconocen ser ofrecidos por la Unidad o División de Extensión connotando poca articulación con la Facultad de Educación.

La mayoría de las propuestas curriculares están diseñadas para ser realizadas en modalidad presencial y semipresencial, lo cual hace significativa la valoración que aún se mantiene del encuentro interpersonal para la formación docente. Respecto a lo estipulado en el Decreto 2035 de 2005, se ha confirmado que un 63% de los programas están estructurados para realizar 480 horas de formación (10 créditos académicos), lo cual significa 240 horas presenciales y otra cantidad similar en horas de trabajo autónomo que en algunos casos realizan los estudiantes con trabajo virtual. Dos programas se han transformado en

---

<sup>3</sup> Según información consolidada hasta septiembre de 2013 en el marco del Contrato MEN – TyT. 442 de 2013.



“Especialización en Pedagogía” por lo cual ofrecen 24 créditos académicos (1152 horas), duplicando el tiempo de formación mínima requerida.

Con una muestra de 14 PPPNL se identifica que en la última década se han formado 6573 profesionales no licenciados para el ejercicio docente y 580 se encuentran actualmente en formación; además se reconoce que la tasa de deserción de quienes ingresan a estos programas no supera el 10% y el retiro se debe principalmente a causas de índole personal y socioeconómica.

En los programas antes mencionados (excepto uno que no suministró información) se cuenta con un total de ciento veintiocho (128) docentes, de los cuales diez (10) tienen Doctorado, ochenta y uno (81) tienen Maestría y treinta y siete (37) Especialización; en su mayoría estos postgrados son en Educación (91), diecisiete (17) en Ciencias básicas, nueve (9) en Ciencias humanas, ocho (8) en Derecho, ciencias políticas, sociales, económicas y tres (3) en otros campos.

Aunque se ha consolidado información a nivel nacional acerca de la oferta de los PPPNL y se ha confirmado que veintidós de los programas que se ofrecieron ya no continúan, es necesario continuar el reconocimiento de quienes realizan esta oferta educativa para llegar a consolidar comunidad académica en torno a la formación pedagógica de los profesionales no licenciados que ejercen la docencia.

#### **4. ASPECTOS QUE CONTRIBUYEN A LA CALIDAD DE LOS PPPNL.**

##### **4.1 IDENTIDAD DEL DOCENTE SIGLO XXI Y CONSIDERACIONES SOBRE LA CALIDAD DE SU FORMACIÓN.**

Para establecer sus propias condiciones de calidad, las IES y los PPPNL deben partir del perfil profesional docente que van a desarrollar en los profesionales no licenciados, teniendo en cuenta los estudios investigativos, la documentación al respecto y las reflexiones de su equipo directivo y docente. En este numeral se presentan algunas consideraciones a ser consultadas para este efecto.

El documento “Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de los Programas de pregrado en Educación” (CNA-ASCOFADE, 2006) caracteriza la profesión educativa en el contexto de la cultura laboral colombiana, en los siguientes términos:

La actividad educadora se realiza en los procesos socioculturales dentro de parámetros identificables que permiten establecer los rasgos característicos de un servicio a la sociedad claramente comprensible en el marco de la actividad laboral de las llamadas modernamente profesiones.



La sociedad ha comprometido la profesión de maestro de una manera total con el proceso de formación de los ciudadanos en sus diversas estructuras, y establece en su práctica los elementos que comprometen de manera sustantiva el ejercicio profesional del maestro, con la responsabilidad de promover lo humano posible de las generaciones actuales, en el proyecto que fluye de la opción política que nos identifica como nación.

La profesión de maestro se percibe como un hecho institucional que procede de una práctica socialmente aceptada que permite su reconocimiento como una actividad clara y distinta en el sector laboral de las profesiones que constituyen el universo del trabajo reglamentado por el Estado y valorado por la sociedad por referencia a la cultura.

Para nuestro objeto de interés, la Agenda de la educación siglo XXI “Hacia un desarrollo humano”, producto de la iniciativa del PNUD, dentro de las doce metas propuestas para el siglo XXI destaca el mejoramiento de la calidad educativa y la formación profesional del docente, a los que hace alusión así:

“El maestro, un profesional. Los maestros de América Latina por lo general se debaten entre la proletarización y la profesionalización. Pero la escuela del S. XXI sin duda necesita de profesionales, docentes que trabajen por resultados y no por horas; que se renueven y apliquen el mejor conocimiento disponible. Para eso, hay que adoptar los criterios propios de las comunidades profesionales: **respeto por la profesión del maestro, reclutamiento y selección exigente, salarios competitivos, libertad de criterio, estímulos económicos en función de logros, ascensos por méritos, constante actualización y evaluación por parte de los (las comunidades educativas) usuarios**” (PNUD, 1998, p. 34).

Escolano (1997, p. 1) plantea que “formar un profesor a parámetros de calidad supone siempre un ejercicio equilibrado y bien ponderado entre el respeto a las tradiciones acreditadas por las cualificaciones corporativas de la profesión, y la atención a las innovaciones que definen el entorno de la educación. A nuestro entender, el debate prospectivo sobre los escenarios en los que habrán de desempeñar sus funciones los profesionales de la enseñanza deberá girar en torno a cuestiones como las siguientes:

- La incertidumbre valorativa a la que habrá de atenerse el docente del futuro, derivada tanto de la crisis de los relatos en que está inmersa la cultura contemporánea, como a la deslegitimización del profesor para interpretar y transmitir sus valores.
- El impacto de la evolución del conocimiento en la adopción de decisiones curriculares que afectan a los actores de las instituciones educativas.
- Un tercer centro de interés del debate sobre los escenarios del porvenir y la formación de educadores guarda relación con el multiculturalismo.



- La revolución tecnológica, que está afectando ya estructuralmente al mundo de la educación, va a introducir una mutación radical en los modos y prácticas de la enseñanza y en la misma ecología del aula, exigiendo nuevos programas de formación y reciclaje profesional del docente”

El I Seminario taller sobre perfil del docente iberoamericano y estrategias de formación, realizado en Lima en 1999, tuvo la participación de Graciela Bar, de cuya ponencia extraemos los siguientes apartes sobre el perfil del docente iberoamericano, (adicionados a los de Tavarez sobre el perfil del educador colombiano, que fueron presentados en el capítulo anterior):

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender. Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Acerca de las competencias básicas que debe desarrollar un profesor para poder conducir procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en el siglo XXI, encontramos la opinión de distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto:

La CEPAL (1992), al proponer una estrategia para la transformación productiva con equidad de nuestra región, aduce que el eje lo constituye la relación Educación – Conocimiento en la que el docente debe: a) Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente. b) Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Los Ministros de Educación de los países de América Latina y el Caribe (1993 citado en Bar 1999)



...aprobaron un conjunto de “recomendaciones”, que evidencian que la “profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo.

El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y en conocimientos especializados, y las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas. Para lograrlo, se requiere tomar en cuenta, dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética, b) los avances de los conocimientos y c) los diversos contextos y características culturales (“Algunos antecedentes” Párrs. 5 y 6).

Por lo tanto, es evidente la necesidad de organizar e implementar nuevas formas de aprender, de enseñar y de formar integralmente.

En el mismo sentido, el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores (Delors, 1996). Vale tanto para los alumnos como para los profesores y para toda persona que comprenda la naturaleza del cambio, producto de los hallazgos tecnológicos incorporados al mundo del conocimiento, del trabajo y de la vida cotidiana.

Este nuevo enfoque supone según Tedesco (1998), que los docentes actuarán como guía, como modelos como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Además de las anteriores cualidades de la identidad del educador del S XXI, Bar (1999 p.3) señala que entre los expertos en educación se ha establecido en Iberoamérica un consenso respecto al perfil profesional que deben tener los docentes para su desempeño dinamizador en la sociedad de las próximas décadas, con las siguientes características relevantes:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.





Desde esa óptica, Bar (op. cit.) plantea que para reconstruir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesita, tenemos que aceptar el desafío de que los educadores lleguemos a ampliar nuestro horizonte cultural y a intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos transformadores de nuestra realidad en el mundo en que nos toca vivir.

Una de las profesiones más exigentes es la de ser docente, porque ello implica saber dinamizar las relaciones aprendizajes – enseñanza y lograr la construcción y transformación de saberes y experiencias que favorezcan la formación de sujetos sociales, autónomos y productores de un saber propio que enriquezca su calidad de vida.

En tal sentido, vale considerar inicialmente los procesos de educabilidad y culturalismo que ha de tener en cuenta el docente no licenciado, al pensar y hacer posible la enseñabilidad y la comunicabilidad ante sus estudiantes en su condición de sujetos cognoscentes que se aproximan, desde estrategias pedagógicas diseñadas por el docente, al objeto de conocimiento. Estas son parte de las condiciones claves que han sido objeto de estudio por múltiples instancias encargadas de investigar y plantear los lineamientos y políticas para la educación a nivel nacional e internacional.

Si se acepta como premisa de calidad la condición de formar profesionalmente al maestro a través de programas de educación superior de pregrado (licenciatura) o postgrado (especialización, maestría, doctorado), se supone que la calidad de las IES y de su oferta educativa -para este propósito- esté cimentada en el cumplimiento de las condiciones de calidad previstas en la normatividad vigente y en los documentos que fundamentan la educación contemporánea y las iniciativas de cada IES, en los cuales se deben cimentar los aspectos aplicables a la promoción de calidad de los programas de pedagogía para no licenciados (PPPNL).

#### **4.2 ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PPPNL**

Sin dejar de tener en cuenta que existe una multiplicidad de conceptos, criterios y enfoques sobre *calidad* y *calidad de la educación*, para lo concerniente a los propósitos de este documento, se tuvo en cuenta que el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, según la UNESCO:

...es un término comprensivo referido a un proceso continuo y dinámico de evaluación (valoración, monitoreo, garantía, mantenimiento y mejoramiento) de la calidad del sistema de educación superior, sus instituciones y programas” (MEN-Consortio ACE. 2013, p. 18).



Igualmente, se consideró que para los PPPNL se debe adoptar la definición de calidad educativa establecido por el Consejo Nacional de Acreditación –CNA-, que al respecto plantea: “El concepto de calidad aplicado a la Educación Superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hace un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa se presta el servicio y el óptimo que corresponde a su **naturaleza** (CNA, 2013 p.12).

El Ministerio de Educación Nacional, en su búsqueda de promover la calidad de los programas de formación de docentes y directivos docentes, desde diversos escenarios, ha propiciado el diálogo entre las instituciones de educación oferentes de los PPPNL. Esta opción ha buscado crear puntos de encuentro consensuado en torno al sentido de la calidad de estos programas, las condiciones de formación profesional docente, las propuestas curriculares, la práctica pedagógica-investigativa, la autoevaluación, la ubicación y el seguimiento de egresados y, a los procesos de acompañamiento del MEN a las IES que lo requieran.

Desde el punto de vista práctico, como lo afirma el Consejo Nacional de Acreditación (2006) “un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde, tanto en relación con sus aspectos universales, como en los que tocan al tipo de institución al que pertenece, y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización” (p. 8).

En esta perspectiva se han identificado tres aspectos, que recopilan elementos claves que hacen que un PPPNL tenga calidad, a saber: *los fundamentos teóricos y normativos, los procesos pedagógicos y curriculares* y los relacionados con *la gestión académica y administrativa*. A su vez, los elementos que los componen agrupan las características a través de las cuales los programas evidencian los logros de calidad educativa.

#### 4.2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y NORMATIVOS

Las IES oferentes de los PPPNL deben trazar su horizonte de sentido, en el presente, con base en reflexiones epistemológicas sobre las teorías del conocimiento analítica positivista - apoyada en el método científico fundamentalmente cuantitativo de las ciencias naturales-, o crítica, -con soporte esencial en los métodos cualitativos etnográficos de investigación de las ciencias sociales-, u otra opción que definan para que fundamenten su propuesta.

En coherencia con la alternativa epistemológica puntualizada, deben definir los intereses del conocimiento (técnico, hermenéutico práctico, crítico emancipador) que van a fundamentar su proyecto de formación para los profesionales no licenciados, y las posturas filosóficas institucionales sobre el papel histórico que va a jugar su proyecto institucional en los procesos educativos locales, nacionales e internacionales.



Así, tomarán las decisiones institucionales orientadas a participar decididamente en el desarrollo integral de las dimensiones del ser en formación, de sus formas de pensamiento, de su creatividad, de sus aprendizajes para aprender, ser, hacer y convivir pacíficamente y para coadyuvar a la construcción del tipo de ser, sociedad, ciudad, región, país y mundo que ha previsto el colegiado fundador y la comunidad universitaria.

Para contextualizar su labor formativa, es conveniente que la IES y el PPPNL tomen en cuenta los retos, los entornos, la normatividad y las tendencias contemporáneas del quehacer educativo nacional y mundial, para concretar las expectativas que busca satisfacer a nivel de la cobertura local o ampliada del servicio que presta, trazando desde su autónoma visión y objeto misional sus políticas educativas, propósitos y objetivos.

Dentro de sus propósitos corporativos, el PPPNL debe ofrecer a la población el acceso a los saberes fundamentales, específicos e investigativos de las profesiones, a los bienes de la cultura local y universal humanística, científica, tecnológica y técnica, como esencia de la oferta argumentada de programas de educación postsecundaria de pregrado, de postgrado o de educación continuada.

De esa manera, la población de su interés se puede preparar sólidamente para vincularse al mundo de la vida y del trabajo profesional docente, o actualizar sus conocimientos especializados, contando con una formación personal y profesional de calidad. Así, sus egresados, como seres humanos integrales, puedan llegar a disfrutar de su vida personal y laboral con dignidad, y contribuir a impulsar la cohesión social, el estado social de derecho, la equidad, el bienestar general y la democracia participativa en que está empeñada nuestra Nación y a fomentar la cultura ciudadana planetaria.

En ese orden de ideas, se ha estructurado este primer aspecto para orientar la reestructuración de los PPPNL, que, tal como se ha expuesto en este numeral, debe agrupar: fundamentos epistemológicos, antropológicos, sociológicos, socioeducativos, éticos, y deontológicos que deben ser la base de la formación docente del profesional no licenciado y de su desempeño presente y futuro en el sector educativo, con sujeción a la normatividad vigente, que deben estar registrados en la documentación del respectivo PPPNL.

#### **4.2.2. PROCESOS PEDAGÓGICOS Y CURRICULARES.**

Este aspecto agrupa tres elementos interrelacionados, a saber: Misión y objetivos que persigue el PPPNL; Currículo y plan de estudios; y Práctica Pedagógica investigativa.

##### **4.2.2.1. Misión y objetivos que persigue el programa.**

El primero de estos elementos está relacionado con la formulación, ejecución, logro y evaluación de los objetivos de formación para el desarrollo de las dimensiones humana,



ética, pedagógica e investigativa, con sujeción a los objetivos de la formación dispuestos en el Decreto 2035 de 2005.

Las reflexiones epistemológicas, teóricas y conceptuales en que se apoya la Misión del PPPNL para fundamentar la formación educativo-pedagógica e investigativa del educador profesional no licenciado, al igual que los objetivos formulados para ese cometido, deben responder a la visión-misión institucional sobre el tipo de ser humano, de sociedad, de cultura, de educación y de enfoque pedagógico-didáctico que se pretende propiciar.

Se debe prever en los planes de estudio como se concretarán estos planteamientos en la labor docente-investigativa vivenciada, tanto individual como colectiva para la cual sean formados, con pensamiento crítico, creativo e innovador. Igualmente, la forma en que los profesionales no licenciados desarrollarán sus prácticas pedagógicas durante su formación inicial. Es importante que la IES se preocupe por destacar como se integran teoría, práctica e investigación en los objetivos formativos del PPPNL.

Igualmente, sería valioso que la formación de estos educadores profesionales no licenciados este respaldada en consideraciones fundamentadas sobre el ethos ontológico y deontológico del ejercicio docente del profesional no licenciado; la práctica social de sus valores éticos en la vida cotidiana; el ejercicio comprometido de sus derechos-deberes, sus libertades-responsabilidades, sus garantías constitucionales-obligaciones-compromisos, tanto personales, y como miembro del colectivo docente.

Con esas bases, se debe proyectar la manera en que la IES considera que su egresado asumirá su compromiso individual docente consigo mismo, con la sociedad, con la naturaleza, con la educación y con la cultura, y cumplirá con su responsabilidad social frente a las comunidades educativas y al estudiantado que orienta u orientará, como profesional de la docencia y como parte del colectivo educador.

#### **4.2.2.2 Currículo y plan de estudios.**

El currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto a escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica, de acuerdo con Stenhouse (1998). Esta definición, según Kemmis (1988), pone énfasis en el currículo como un tipo de puente entre los principios que lo fundamentan y la práctica educativa, mediante las actividades proyectadas para relacionar conscientemente ambos elementos.

Para los PPPNL, se busca que docentes y alumnos, en situación mutua de aprendizaje, orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. BAR señala que los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a



los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad. Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado, es necesario implementar dispositivos de formación que los comprometa a incrementar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores, La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos, sin lugar a dudas, está cambiando.

En ese nuevo contexto y paradigma, será necesario

“diseñar planes de estudio para la formación de competencias básicas y profesionales a través de programas de una sólida formación, adecuada a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; programas de descentralización educativa con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden; el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño” (Bar, 1999, p.4).

Es importante que al interior de los PPPNL se estudien las anteriores consideraciones y otras ideas convergentes o divergentes, que permitan profundizar en los procesos de selección de los componentes curriculares (núcleos temáticos, asignaturas, talleres, proyectos,...) y en la determinación de los planes de estudio que deben ordenar esos componentes curriculares en los períodos lectivos (bimestres, trimestres, semestres...), una vez sean determinados por la dependencia responsable del Programa.

Las características esenciales del currículo universitario contemporáneo, aplicables al PPPNL son:

- La pertinencia, es decir la manera en que la propuesta curricular, el plan de estudios y sus componentes responden a los desafíos, condiciones y necesidades específicas de formación de los profesionales no licenciados.
- La coherencia de la fundamentación pedagógico-didáctica del PPPNL con las exigencias legales, en este caso contempladas en el Decreto 2035 de 2.005.
- La flexibilidad curricular en los procesos de formación, que permiten adoptar criterios y estrategias adaptables a la naturaleza de la formación de los profesionales no licenciados, a las condiciones académicas del estudiantado, a criterios de reconocimiento de la suficiencia académica por homologación, convalidación, certificación de la práctica y otras formas definidas en cada IES y PPPNL, que en este caso debe tomar en cuenta la heterogeneidad profesional de los docentes en formación.
- La existencia de actividades académicas que le permitan al profesional no licenciado formarse para su inserción y desempeño proactivo en el medio escolar, en los



procesos administrativos de la educación escolar y en la convivencia con la comunidad educativa en la que presta sus servicios.

- El cumplimiento de exigencias jurídicas, en este evento, la existencia del número mínimo obligatorio de créditos académicos y la intensidad horaria establecidos en el Decreto 2.035 de 2.005.

En síntesis, este segundo aspecto expresa como la propuesta curricular y el plan de estudios del PPPNL responden a las necesidades de formación docente del profesional no licenciado, en términos de los requerimientos establecidos en el Decreto 2035 de 2005, sobre coherencia, flexibilidad curricular, funciones administrativas de la educación y cumplimiento sobre créditos académicos, aún en medio de las limitaciones que le impone la legislación vigente.

#### **4.2.2.3 Práctica pedagógica investigativa.**

El tercer elemento relativo a la calidad del PPPNL está orientado a hacer que la práctica docente del profesional no licenciado se pueda inscribir efectivamente en una o varias líneas de investigación de la Facultad o de la IES, de tal manera que se le permita e induzca a hacer reflexiones investigativas sobre su propio ejercicio docente cotidiano. Con esta iniciativa se busca generar en estos educadores nuevos hábitos de indagación, que los lleven a interrogarse y a producir innovaciones didácticas significativas para sí y para el medio educativo, desde el diálogo de su disciplina profesional con su quehacer docente como no licenciado.

Es importante tener en cuenta que parte de los profesionales que ingresan a los PPPNL vienen con interés y con ganas de cursar los estudios, de pronto porque no han encontrado ocupación en su propio quehacer, pero una vez cursan este programa abandonan los estudios pedagógicos, por encontrar otras motivaciones.

El PPPNL debe ser una propuesta académica que implique la correlación permanente entre orientaciones teóricas y conceptuales, práctica docente, formación metodológica y reflexiones investigativas, para que el profesional no licenciado pueda aprender simultáneamente desde la formación y la práctica, tratando de cualificar dinámicamente su labor educadora, en búsqueda de la generación de nuevas aproximaciones al saber pedagógico-didáctico y al mejoramiento de la educación.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la experiencia, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador, plantea Bar. Esta posición, siguiendo a Davini, afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural”.



Por tanto, debe haber una integración entre la realidad escolar que vive el profesional no licenciado y la búsqueda de enfoques pedagógicos y didácticos alternativos a la educación tradicional y a la reproducción cultural acrítica.

Existe clara unanimidad en cuanto a que la práctica pedagógica en la formación de docentes constituye un importante factor de calidad. Por consiguiente, reflexionar sobre sus aportes en relación con la formación de los profesionales no licenciados se hace necesario.

La práctica pedagógica investigativa se hapreciado de ser a lo largo de los años un ejercicio esencial en la formación de educadores. De allí que su incorporación en las propuestas educativas de buena parte de las instituciones formadoras en Colombia haya sido casi que imperativa. Su función primordial no ha sido otra que la de brindarle al futuro educador la oportunidad de contrastar las teorías educativas y disciplinares con la realidad profesional tanto individual, como colectiva, lo que, a su vez, le ha concedido la posibilidad de asumirse, en tanto profesional de la educación, como alguien que se inquieta e interroga sistemáticamente respecto de aquello que hace en el espacio del aula.

Este continuo interrogar por su experiencia educativa ha de llevar al profesional no licenciado a evaluar la pertinencia de su accionar y, en esa medida, a tomar decisiones tendientes a favorecer el desarrollo de su práctica, aquella que a diario vivencia en el aula. De ahí que los programas de pedagogía necesariamente busquen fomentar un criterio crítico que remita al educador a preguntas tan importantes como aquellas asociadas a los problemas que enfrenta el maestro de hoy en relación con los jóvenes, el conocimiento, los métodos, lo tecnológico, lo cultural, entre otras dimensiones.

Es justamente esta actitud reflexiva sobre el hecho educativo y todas aquellas dimensiones concernientes al quehacer de la práctica, es decir, a su quehacer mismo, la que los programas de pedagogía consideran una condición imprescindible en la formación de sus educadores, dado que, coinciden en advertir la importancia que para el profesional no licenciado tiene el ser capaz de reconocer y re-significar el contexto de desempeño con el fin de tener un mejor efecto sobre él.

Tal relevancia dada a la práctica pedagógica debe, en consecuencia, verse reflejada en los currículos de los programas de pedagogía, pues, es vital que el ejercicio cotidiano en aula del profesional no licenciado se asuma, en tanto práctica, como objeto de reflexión sistemático de manera que su acción docente se muestre atravesada por cuestionamientos y análisis permanentes, mediante los cuales constituir un campo o espacio de discusión sobre la práctica o quehacer del docente en aula.

Los beneficios de tal acción, es decir, la de asumir la práctica como referente de reflexión, se muestran ricos y diversos ya que:

- 1) problematiza la distancia entre la teoría y la práctica,



- 2) enriquece y retroalimenta la perspectiva de escuela del PPPNL,
- 3) posibilita la emergencia del diálogo y la reflexión ante el hecho pedagógico,
- 4) amortigua el consabido choque de realidad con la cultura escolar y
- 5) aproxima al profesional no licenciado a la investigación en el aula.

Por supuesto, el potenciamiento de la práctica pedagógica implica que no se conciba aisladamente, es decir, disociada de las reflexiones pedagógicas y educativas que puedan tener lugar en otros espacios, tanto internos como externos a los programas. Esto equivale a señalar que un currículo carente de una perspectiva integral de conocimiento difícilmente podrá estar a la altura de una práctica pedagógica que requiere de y exige una concepción holística de saber mediante la cual fomentar en todo momento la interacción teoría-práctica, la reflexión-acción, el diálogo de saberes, el trabajo en equipo y, por supuesto, la investigación, otro factor crucial que se hermana a la práctica en virtud de aquello que las une, es decir: contribuir a que el PNL desarrolle sus potencialidades de forma crítica desde criterios pedagógicos, didácticos, científicos, políticos, tecnológicos, sociales y culturales sólidamente cimentados.

A la consolidación de tal objetivo apunta el componente investigativo que, a juicio de Moreno (2001), es “la verdadera formación del profesor, ya que le proporciona elementos para la indagación, lo que contribuye a la formación de profesionales autónomos, reflexivos, capaces de resolver problemas y de teorizar a partir de su propia experiencia” (p. 363).

La experiencia docente en su mayor porcentaje se halla en el aula, en los escenarios propios de la enseñanza y el aprendizaje, pues, es allí donde se cristaliza el fin último al que la escuela en su conjunto se debe: la formación de niños y jóvenes. Esto hace evidente y justifica el gran peso que los programas de pedagogía le atribuyen al **proyecto de aula** en tanto éste se asume como fruto de la praxis en la que se dan cita los saberes propios del campo pedagógico. Así, el proyecto de aula o pedagógico se convierte en otro referente de gran importancia por cuanto gracias a él no sólo se materializa una idea, un concepto sino, la oportunidad de desarrollar, en virtud de la observación de la que el proyecto es objeto, procesos sistemáticos de reflexión, análisis y conceptualización que han de redundar en la práctica misma. De allí el carácter dialéctico destacado por Sañudo (2005, citado en Teaching and Tutoring College de Colombia, 2013) y atribuido por muchos a la práctica, en la medida que busca configurarse en una espiral mediante la cual se asciende paulatina y reflexivamente hacia la mejora del hecho educativo y del quehacer pedagógico mismo.

Este interés último, el de aportar al quehacer pedagógico, marca una pauta importante respecto del carácter de la investigación hacia la que buscarían tender, no sin reservas, la mayoría de los Programas de pedagogía para profesionales no licenciados.

Y es que hablar de investigación en los programas de pedagogía tiene indudablemente sus implicaciones, pues, de una parte, hay que tomar conciencia de los alcances que tendrían los programas en tal sentido, ya que sus condiciones de posibilidad en términos de tiempo





impiden ostensiblemente que se viabilicen proyectos de investigación de largo aliento. Ello, de otra parte, no ha de obstaculizar el que se promueva entre los profesionales no licenciados una actitud reflexiva que conduzca a la asunción de una cultura interrogativa respecto de su quehacer pedagógico de manera que aprendan a sospechar de lo que hacen, a tomar distancia de su práctica cotidiana para interrogarla, escribirla y problematizarla a través de preguntas específicas como: “qué enseño, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos” (Calvo, Camargo y Pineda, 2008 p. 166).

Así pues, si bien los programas de pedagogía para profesionales no licenciados no desconocen los valiosos aportes de la investigación a la formación de los profesionales, también reconocen las limitaciones a las que deben ajustarse por la naturaleza de sus programas.

En efecto, evalúan de insuficiente el tiempo con el que se cuenta para emprender procesos investigativos de gran envergadura, lo que constituye una verdadera limitante con relación al avance de la investigación. Sin embargo, se insiste, ello no es impedimento para que se exhorte a los programas en general al agenciamiento de alternativas de formación que estimulen, potencien y desarrollen entre los profesionales no licenciados una actitud de reflexión sistemática, a través de la cual puedan y sepan hacer lectura de las prácticas y los contextos donde están inmersos.

Esta disposición no desdice en absoluto del valor asignado a la investigación pedagógica, reconoce por el contrario que la investigación adquiere cuerpo de muchas formas y es vehiculizada por diversos sentidos. Desde el momento en que el educador, por ejemplo, se interroga respecto de su quehacer se hacen evidentes aproximaciones hacia la investigación. Y es justamente por tales actitudes reflexivas, posturas indagadoras y posiciones críticas frente a la escuela y su contexto que han de propender los PPPNL al exigir el establecimiento de criterios sólidos y claros que permitan visibilizar los esfuerzos que cada programa realiza en pos de velar por el desarrollo de estrategias de formación calificadas y sistemáticas, dirigidas a promover e incentivar la apropiación de aquellas actitudes reflexivas, consideradas por la mayoría de formadores de educadores como inherentes a todo profesional de la educación, dentro de cuyas alternativas está ubicada la investigación acción participativa.

#### **4.2.3. GESTIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA.**

Las universidades e IES oferentes, como organizaciones inteligentes, y los PPPNL, como parte de ellas, deben desarrollar gradualmente su capacidad de autoaprendizaje y hacer propuestas periódicas de planes de mejoramiento en sus desempeños académicos y administrativos, como resultado de la reflexión sistemática sobre sus estructuras, funciones, procedimientos y quehaceres.



Esto presupone buscar el aseguramiento interno de su calidad educativa por medio de la autoevaluación de la calidad de los talentos humanos que están al frente del trabajo directivo y docente del PPPNL; verificar la disponibilidad de medios educativos con que cuenta para apoyar la formación educativa, pedagógico-didáctica e investigativa de sus estudiantes; corroborar la calidad de sus productos académicos e investigativos; y, ocuparse de la ubicación, seguimiento y determinación de los logros profesionales de sus egresados.

Dado que las funciones esenciales de la educación superior son la docencia, la investigación y el bienestar universitario, las IES y PPPNL podrán tomar las decisiones para precisar y mejorar sus avances administrativo-académicos y los concernientes al bienestar universitario, a través de una mirada valorativa de sus propias prácticas socioeducativas, y apropiando críticamente los saberes resultantes de los procesos investigativos internos.

Así mismo, deberán apoyarse en el estudio y producción de documentos sobre los desarrollos científicos, tecnológicos, filosóficos y culturales acerca de la gestión universitaria contemporánea a nivel nacional e internacional, Así, las IES y PPPNL deben perfeccionar la capacidad creativa de su equipo humano, de tal forma que les permita adoptar estrategias adecuadas para lograr la superación de los diferentes problemas que obstaculizan la gestión universitaria de los PPPNL, con la debida suficiencia.

Esta combinación de aprendizaje y creatividad supone que los miembros de la planta administrativa y académica universitaria a cargo de los PPPNL desarrollen, bajo la orientación del Director del Programa, entre otras, las siguientes competencias fundamentales propuestas por Senge (1994), que permitirán al PPPNL contar con un personal administrativo y académico preparado para trabajar como individuos y en equipo:

*Dominio Personal.* Desarrollo de la capacidad de aprendizaje y de la creatividad individual para incrementar la capacidad intelectual y el nivel de desempeño de la persona como directivo o como docente-investigador.

*Modelos mentales.* Ideas que tenemos en la mente sobre nosotros mismos, los demás, el mundo y los hechos, que se pueden transformar de manera consciente, para abrir nuevos caminos a formas alternativas de pensamiento y de acción pedagógico-didáctica y socioeducativa en los PPPNL.

*Pensamiento sistémico.* Indagar cómo nos interrelacionamos y actuamos individual y colectivamente dentro del equipo humano del PPPNL para lograr el propósito organizacional de formar profesionales no licenciados con calidad para su desempeño docente. Diseñar la organización administrativo-académica del PPPNL para obtener los logros buscados durante las diferentes etapas de la formación, y evaluarla permanentemente para corregir los posibles errores.



*Visión Compartida.* Socialización del horizonte de sentido estatutario de la IES y del PPPNL a la comunidad que integra el programa, para generar unidad de propósitos de acción, respetando la diversidad de pensamiento.

*Trabajo en equipo.* Preparación de directivos, docentes y estudiantes del PPPNL para articular los roles y funciones de los propósito misionales y objetivos de la formación.

Este tercer aspecto agrupa los cinco siguientes elementos, que conforman el apoyo institucional para la implementación y desarrollo armónico del PPPNL:

#### **4.2.3.1. Personal Docente.**

Se parte del principio según el cual el PPPNL debe contar con un equipo docente cualificado y suficiente para cubrir las necesidades de formación y la asesoría investigativa y pedagógico-didáctica debidamente actualizada al estudiantado, teniendo en cuenta los desarrollos socioeducativos y de la Pedagogía y las condiciones específicas de los profesionales no docentes.

Los profesores universitarios de los PPPNL deben ser profesionales de la educación expertos en formación, docencia, investigación, pedagogía y didáctica, que participan en la formación inicial de los educadores profesionales no licenciados. Es decir, se insertan en un proceso de formación en que la preparación educativa, investigativa y pedagógico-didáctica de este grupo de profesores se verá complementada, porque los profesores del PPPNL que los reciben en sus cursos los atienden, los asesoran frente a sus dudas e inquietudes profesionales sobre su práctica educativa cotidiana, debido a que cuentan con una sólida formación y experticia para hacerlo.

Es necesario que la IES haya definido claramente y adoptado criterios académicos en los procesos de convocatoria, selección, vinculación y permanencia de los docentes de los PPPNL, que reflejen la experiencia docente en distintos contextos, las actitudes y habilidades pedagógicas para socializar estrategias de enseñanza, acompañamiento, aprendizaje, seguimiento, evaluación y el acercamiento a las didácticas de las diversas áreas del conocimiento.

Se debe prever la forma en que se desarrolla el trabajo interdisciplinario del profesorado del PPPNL mediante sesiones conjuntas, en búsqueda de un ejercicio docente investigativo adecuado a los propósitos de la formación pedagógica y educativa de los profesionales no licenciados y a la construcción de comunidad académica.

#### **4.2.3.2. Medios educativos.**

La disponibilidad de recursos bibliográficos indispensables y oportunos es una condición siempre presente en los programas de formación profesional post secundaria, que para los PPPNL se debe cumplir a cabalidad, dada la variedad de profesiones base de estos



educadores en formación, a quienes se les debe acercar a fuentes de consulta general y especializada durante su etapa de formación docente inicial.

Para que este propósito pueda ser logrado, el equipo directivo y docente del PPPNL deberá coordinar con las dependencias de la IES que tienen esa responsabilidad y administran esos servicios.

Como ya se ha manifestado, el docente del siglo XXI está influido por los avances de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones. Por eso, los PPPNL deben brindar a sus estudiantes y educadores acceso a las TICs que propicien la conectividad, para la consulta de fuentes en la red, el intercambio de saberes y el aprendizaje interactivo. La conformación de una red interna virtual es muy recomendable, para facilitar los procesos académicos, el intercambio de datos, opiniones y documentos de estudio y los procesos de interconsulta e investigación.

Los ambientes de aprendizaje en el PPPNL deben ser coherentes con los tipos de formación que se suministra y se recibe. La educación profesional del educador no docente debe contar con una planta física, dotación y equipamiento suficiente para adelantar las actividades formativas y eventos académicos presenciales, con las debidas facilidades que hagan agradables esos ambientes y con respeto por la conservación del medio y el cumplimiento de las normas ecológicas ambientales.

#### **4.2.3.3. Bienestar universitario.**

La Ley 30 de 1992, artículo 117, define el bienestar universitario como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo.

El bienestar universitario es una función primordial de la IES y del PPPNL, que debe contribuir a la formación integral de la comunidad universitaria, estimulando las capacidades potenciales de los grupos y fortaleciendo el desarrollo de las dimensiones del ser, de las personas de la Universidad.

Dentro del respeto a la pluralidad, durante su permanencia les brinda apoyo a los diferentes estamentos para vivir mejor, mediante la puesta en marcha de programas y la oferta de servicios asistenciales, culturales y afines a la calidad de vida universitaria, que permitan integrar el trabajo administrativo-académico y el estudio con los proyectos de vida personal y profesional.

Se debe considerar el Bienestar Universitario como el complemento fundamental del proyecto académico, planificado y ejecutado para garantizar la vida digna de todos los miembros de la comunidad universitaria. Debe reunir el conjunto de condiciones y medios para desarrollar, de la mejor manera, la convivencia de los estamentos universitarios y el acceso a los bienes y manifestaciones de la cultura por parte de la comunidad universitaria.



La oferta de servicios de bienestar institucional a los docentes, administrativos y estudiantes del PPPNL es la forma más adecuada de crear comunidad educativa entre sus integrantes, razón por la cual se hace indispensable incluirlos dentro de las actividades de formación docente de los profesionales no licenciados.

#### **4.2.3.4. Egresados.**

Para los PPPNL es muy importante y útil contar con una base de datos que recoja y actualice periódicamente la información sobre la ubicación personal y laboral los profesionales no licenciados que completaron allí su formación inicial docente. El servicio de seguimiento a sus egresados permitirá:

Reconocer los impactos educativos e investigativos de su ejercicio profesional en el medio socioeducativo.

Precisar los alcances de su trabajo profesional e investigativo en las entidades educativas a las que se haya o se encuentre vinculado.

Proyectar servicios de educación continuada, de postgrado y eventos de actualización y difusión de nuevos saberes a los PPPNL, para complementar su formación inicial y reforzar su identidad docente.

#### **4.2.3.5. Autoevaluación**

Por norma, cada IES debe estructurar su sistema de autoevaluación institucional y hacerlo extensible a todas sus dependencias para valorar y ajustar periódicamente sus funciones universitarias, sus planes de desarrollo, programas ofrecidos, proyectos adelantados, propósitos corporativos y objetivos institucionales.

Desde esa perspectiva, el PPPNL debe contar con una política autoevaluativa y un proceso claro de autoevaluación, como estrategia para el aseguramiento interno de la calidad educativa, incluida en los procesos de autoevaluación institucional de la entidad oferente. Al ponerlo en práctica, estará en condiciones de reconocer sus fortalezas y consolidarlas; identificar y aprovechar las oportunidades que le brinda el contexto social para proyectar su cobertura e impactos; registrar las amenazas que pueden afectar su desarrollo armónico y su proyección futura; y precisar sus debilidades para confrontarlas, darles un adecuado tratamiento y tratar de superarlas con el esfuerzo colectivo de su comunidad.

La autoevaluación participativa de los PPPNL debe combinar el trabajo sistemático de investigación sobre la eficiencia y eficacia los recursos de todo orden dispuestos para obtener los logros preestablecidos; en relación con el desempeño de los talentos humanos vinculados por la IES para la formación en los PPPNL; el estudio crítico de la gestión administrativo-académica que se ha adelantado, a través de actividades colectivas de



reflexión, y, complementariamente, la evaluación de los resultados obtenidos en los períodos lectivos.

Los informes periódicos de los procesos autoevaluativos de los PPPNL deben ser debidamente socializados a todos los estamentos de la comunidad universitaria, con miras al establecimiento periódico de planes autónomos de mejoramiento académico y administrativo.

## **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1 CONCLUSIONES**

Dada la exigencia legal de ser ofrecidos por IES, se considera que los PPPNL deben referir sus condiciones de calidad a los requisitos institucionales exigidos a las IES para la formación postsecundaria de educadores y a las orientaciones definidas en el documento del Consejo Nacional de Acreditación del 2006 “*Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*”, si se quiere asegurar un alto nivel de calidad tanto en la formación, como en el desempeño docente posterior a la culminación de sus estudios.

En ese orden de ideas, se ratifica durante este proceso consultivo a los PPPNL que la oferta debe estar en cabeza de una Facultad, Departamento, Centro o dependencia especializada en Educación, o en convenio con ellas, y no por parte de dependencias encargadas de la función de Extensión Universitaria o de servicios educativos a la comunidad. En coherencia, también deben estar referidas a las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad definidas en la Resolución MEN 5443 de 2010.

### **5.2 RECOMENDACIONES**

Como resultado de: a) las reflexiones del contenido del presente documento, b) de reuniones del grupo focal, c) de las experiencias obtenidas en el pilotaje, y d) del encuentro final que se tuvo el 15 de noviembre del presente año, a continuación se presenta una serie de recomendaciones para el Ministerio de Educación Nacional, para las secretarías de



Educación; para las Instituciones que vienen ofreciendo los programas de Pedagogía para Profesionales no Licenciados y para este tipo programas, así:

### **5.2.1. Al Ministerio de Educación Nacional**

#### **5.2.1.1. En el contexto de la actual normatividad para la formación profesional de educadores**

a) Se deja constancia que los participantes en este estudio siguen considerando la formación profesional de licenciados como el mecanismo académico esencial para lograr la calidad coherente con las exigencias actuales y para dignificar la identidad profesional del maestro.

Tal como están organizados los PPPNL son, en algunos casos, apéndices de las Facultades de Educación sin identidad de unidad para la formación profesional de educadores debidamente reconocida y, en otros casos, se ofrecen dentro de unidades denominadas programas de extensión, es decir dentro del concepto de educación continuada.

En ese sentido, se reafirma que desde la práctica de los actuales PPPNL se ha destacado que, dadas sus limitaciones, estos programas no reúnen las condiciones normativas que les permitan a las IES oferentes lograr una excelente calidad, ni una adecuada suficiencia académica para habilitar a profesionales no licenciados como profesionales de la Educación, con la idoneidad ética y pedagógica exigida constitucionalmente y en las demás normas que le son aplicables.

Los diez (10) créditos establecidos para los PPPNL son insuficientes para formar a un docente con exigencias de calidad para su idoneidad ética y pedagógica, y se coloca en entredicho la formación pedagógico-didáctica desde la limitación de posibilidades de contacto del profesional no licenciado con la práctica investigativa. En tal sentido, se sugiere que se adopte por alternativas de formación profesional docente para ellos, entre otras, una doble titulación para que el profesional no licenciado que ingrese a estos programas pueda obtener su título de Licenciado.

Pensar en investigación en cursos tan cortos es un absurdo. Para profundizar en esta afirmación, producto de la práctica vivenciada hasta ahora en los PPPNL, se deberían conformar grupos de investigación por parte del MEN a nivel regional, para determinar cuál ha sido el impacto de los profesionales formados a través de estos cursos en el medio educativo.

b) También, se reconoce que la necesidad de formar educadores para las nuevas realidades, desafíos y contextos de la educación debe abrir nuevos caminos de formación



interdisciplinar de educadores profesionales. Se podría concretar mediante convenios entre las Facultades de Educación (que deben seguir siendo el centro gravitacional de la formación docente en Colombia), con otras facultades y programas universitarios de las IES, siempre bajo **la orientación de, o en convenio con esas Facultades o dependencia afín reconocida legalmente.**

c) En ese orden de ideas, es indispensable que el Estado Colombiano a través del MEN estimule la formación de nuevas generaciones de estudiantes destacados en su formación básica y media, como licenciados para la educación diversificada, con base en las opciones interdisciplinarias surgidas contemporáneamente, a través de convenios internos e interinstitucionales entre IES con Facultad de Educación o dependencia afín reconocida y programas de formación en otras áreas disciplinares.

d) Se sugiere al MEN que la Comisión Nacional del Servicio Civil incluya ítems en las pruebas de ingreso al servicio educativo oficial sobre las competencias docentes y pedagógico-didácticas, con mayor peso específico en ese campo que el actual.

e) Se propone al MEN que en cada Departamento del país se cuente con tutores pedagogos para los profesionales no licenciados; profesores de reconocida trayectoria y experiencia académica e investigativa que asuman con perspectiva pedagógica el acompañamiento a los PPPNL como formadores de educadores, con el debido estímulo económico de la entidad territorial correspondiente, como se hace en algunos países.

f) Para ingreso de los profesionales no licenciados al servicio educativo oficial, se sugiere al MEN que la formación docente inicial del profesional no licenciado se lleve a cabo antes de la convocatoria para su vinculación al servicio activo, bajo la modalidad de Curso-Concurso, en que se combine la fundamentación educativa y pedagógico-didáctica con la práctica investigativa, y se haga la selección final por mérito académico.

Complementariamente, se propone al MEN que, dadas sus limitaciones formativas iniciales como profesionales de la educación en la actualidad, el periodo de prueba de un año establecido hasta el momento para que este tipo de profesionales permanezca en el campo laboral de la docencia oficial, sea mayor que el establecido para los licenciados.

g) Los PPPNL deben continuar siendo objeto de estudio y conocimiento, con financiación, orientación, direccionamiento y asesoría del MEN y participación de la comunidad de PPPNL en Colombia, tal como se ha hecho hasta el momento.

h) Se sugiere al MEN que se impulse un espacio virtual para consolidar la Comunidad de los PPPNL y el encuentro permanente a través de la red, para el intercambio de saberes y el enriquecimiento profesional de los docentes, directivos y académicos investigadores vinculados a este proceso formativo.





i) Finalmente, se pide al MEN que aplique estrictamente la normatividad vigente a la Inspección y vigilancia de los PPPNL actuales y los que vayan surgiendo, para evitar la mala calidad de ese tipo de oferta educativa. Hay Secretarías de Educación que se preocupan por la vigilancia de estos programas y son bastante exigentes; y otras que no. Situación parecida ocurre en algunas Facultades de Educación que los ofrecen: unas se preocupan y otras, poco interés toman al respecto.

### 5.2.1.2. Hacia el cambio de las condiciones jurídicas de los PPPNL

En ese sentido, se solicita al MEN dar una respuesta precisa a algunos interrogantes que requieren ser resueltos para despejar dudas sobre la naturaleza jurídica de los PPPNL, dadas las exigencias normativas de: a) ser ofrecidos exclusivamente por Facultades de Educación o dependencias similares, con una duración no inferior a un año (similar a los programas de postgrado de especialización en educación, pero con menor cantidad de créditos académicos) b) su no muy clara intencionalidad para habilitar al profesional no licenciado como profesional de la educación mediante un curso de capacitación. Las preguntas son las siguientes:

¿El PPPNL es únicamente un requisito académico a nivel de curso de capacitación docente para que el profesional no licenciado vinculado al sector oficial pueda llenar uno de las exigencias establecidas en el D.L. 1278 de 2002, artículo 12, parágrafo 1?

¿A juicio del MEN, dado el impacto del desempeño de estos educadores sobre la calidad de la educación básica y media, con las exigencias de calidad educativa y de complejidad ya señaladas en este estudio, frente al escaso número de créditos académicos en pedagogía del PPPNL y a la luz del artículo 3 del D.L. se debe considerar profesionales de la educación “legalmente habilitados” a quienes hayan hecho ese curso de capacitación docente de limitadas condiciones de calidad, en perjuicio de la legitimidad laboral de los educadores de carrera?

La formación profesional docente inicial de profesionales de otras disciplinas debería estar sometida a las condiciones de calidad de los demás programas de formación profesional docente y ser vinculada con criterios de criticidad a los procesos de construcción del sistema nacional de formación profesional docente que se adelanta actualmente.

Desde las inquietudes y resultados de este trabajo, sería prudente que este tipo de programa evolucionara para convertirse en un Programa de Licenciatura para profesionales de otras disciplinas, adelantado con currículo flexible, como formación docente inicial que reemplace al actual PPPNL, que desarrolle procesos de investigación soportado en líneas de investigación. Así, se debería proceder primero a la obtención del registro calificado por parte de CONACES, como un programa de formación profesional docente de naturaleza especial en el país, con renovación de su normatividad actual.



Teniendo en cuenta su importancia en el contexto de la calidad de la educación colombiana, los PPPNL deben estar sometidos a la normatividad correspondiente a la formación profesional ofrecida por las IES, dentro del contexto de programas de formación docente de pregrado y de postgrado. Por eso, se recomienda revisar los referentes de calidad, procesos curriculares, la suficiencia de los créditos académicos para la concreción adecuada de las prácticas pedagógicas e investigativas.

Ante la contundente necesidad de seguir vinculando este tipo de profesionales al servicio educativo, sin que las Facultades de Educación puedan suplir esa necesidad en el corto plazo, el MEN debe estudiar la posibilidad de establecer nuevas normas jurídicas para abrir rutas alternativas de formación de este tipo de educador, retomando algunas experiencias significativas ya aplicadas en Colombia e internacionalmente, y creando alternativas innovadoras desde iniciativas legalmente admitidas como la doble titulación u otras opciones viables y aplicables.

En el futuro las Facultades de Educación podrían ofrecer dos tipos de Licenciaturas: a) las que se ofrecen directamente para la vinculación de bachilleres o normalistas y, b) las dirigidas a quienes ingresan como profesionales no licenciados.

En ese sentido, se propone al MEN estudiar alternativas en las que sea posible combinar un número proporcional de créditos académicos de formación profesional no docente, con un número similar en formación profesional docente, para la formación de los futuros licenciados al servicio de la educación técnica diversificada. Igualmente, para la obtención de la licenciatura de los profesionales no licenciados ya vinculados al servicio educativo oficial y privado, mediante otras opciones sólidamente fundamentadas y argumentadas por las IES y Facultades de Educación.

Igualmente, sabiendo que los nuevos PPPNL deben ocupar un lugar muy claro en el elenco de propuestas de Formación de educadores ofrecidos por universidades y otras IES, para efectos de la carrera docente y de la calidad del desempeño docente de los profesionales no licenciados, se sugiere además al MEN:

a) Revisión de los fundamentos conceptuales y teóricos de los PPPNL que sustentaron su inclusión en el Decreto Ley 1278 de 2002 y en el Decreto 2035 de 2005 e iniciar los procesos de evaluación de la validez actual de esas normas.

b) Complementariamente, se plantea que el MEN y los PPPNL retomen la discusión sobre los criterios y argumentos que fundamentaron la expectativa de suficiencia académica para el ejercicio de la profesión docente por parte de los profesionales no licenciados, que, según las normas vigentes, se puede obtener en un curso de tan solo diez créditos académicos.

A la luz de las normas de la formación profesional docente, el PPPNL solo tendría la condición de curso de educación continuada, **que en ningún caso puede habilitar para el ejercicio idóneo y ético de la profesión docente, según lo dispone la CN/91 y las demás normas aplicables.**



Por esas razones, recordando que la formación para el ejercicio de las profesiones, según orientaciones de UNESCO y lo dispuesto en las normas de Educación Superior en Colombia ya planteadas, se adelanta en las modalidades de formación **de pregrado o de postgrado**, en el caso de considerarlo viable, se debe dar la posibilidad de que el MEN llegue a caracterizar los PPPNL como programas de formación profesional docente, a nivel de pregrado y luego de postgrado.

En consecuencia, el MEN debe considerar que se hace necesario trazar una ruta para la formación docente de los profesionales no licenciados en búsqueda del desarrollo de sus competencias básicas y profesionales, desde su formación docente inicial (ojalá como profesionales que complementen racionalmente su formación docente hasta adquirir el título de licenciados) y durante su vida laboral al servicio de la educación, a nivel de estudios de postgrado.

De todo lo expresado anteriormente, se sugiere habilitar al profesional no licenciado en el futuro bajo las nuevas condiciones jurídicas que sean propuestas, debatidas e incluidas en el sistema nacional de formación docente en construcción, de modo que le permita el *ejercicio de la profesión docente con calidad, con reconocimiento de su título para lograr: a) vinculación laboral al sector oficial, b) permanencia en el cargo, y c) ingreso a la carrera docente.*

Finalmente, como producto del debate del documento ante diferentes dependencias del MEN, se acordó precisar la presentación de recomendaciones específicas que faciliten iniciar un proceso de evaluación crítica y ajuste futuro al texto del decreto 2035 de 2005, que se presentan en el Anexo 1 de este documento.

### 5.2.2 A las Secretarías de Educación

1. Incluir los PPPNL dentro del conjunto de programas de formación docente en el Plan de acción y en los Comités Territoriales de Capacitación y unificar procedimientos de control de calidad educativa a la oferta territorial de PPPNL, con miras a participar en el proceso de promoción y aseguramiento de su calidad educativa. El Grupo Focal plantea cuestionamientos acerca del procedimiento de reconocimiento del primer año de servicio del profesional no licenciado por parte de los rectores y de su verificación en los mencionados comités a nivel distrital y nacional, para efectos de escalafón nacional y permanencia en el cargo.
2. Bajo la orientación y procedimientos trazados por el MEN, unificar los criterios para el reconocimiento de los PPPNL existentes en el respectivo territorio, con base en los lineamientos que sean establecidos y en las iniciativas e innovaciones a los procesos, que les sean aprobadas en los niveles departamentales, distritales o municipales.

### 5.2.3 A las IES y PPPNL



1. Cumplir con la totalidad de requisitos exigidos por la legislación educativa colombiana para los PPPNL, para evitar que los profesionales no licenciados vinculados como docentes en el sector oficial o privado reciban una formación poco adecuada a las nuevas realidades de la educación nacional y mundial, y para que el sector educativo, de común acuerdo con el MEN, pueda auto controlar la diversidad de propuestas que no reúnen esas especificaciones.
2. Asumir las orientaciones del MEN expuestas en el presente documento como un punto de referencia para superar los problemas de formación ética relacionados con la falta de compromiso y responsabilidad de los profesionales no licenciados detectadas en su trabajo con los estudiantes, y la carencia de formación educativa, investigativa, pedagógica y didáctica necesarias para su ejercicio , “mediante un enfoque del PPPNL cuyos contenidos, metodologías y tiempos de duración corresponda más a criterios conceptuales, que a criterios administrativos y formales.” (Barrera, Castro, & Amaya 2011, p.83).

BORRADOR



## REFERENCIAS

- Álvarez, G. A. (2008) El maestro: historia de un oficio. In: La historia en Colombia: El siglo XX. Colciencias-UPN.
- Arancibia, M. D., (s.f.). Pensamiento complejo, en Fernández Labastida, Francisco – Mercado, Juan Andrés (editores), Philosophica: Enciclopedia filosófica on line, URL: [http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/pensamiento\\_complejo/Pensamiento\\_Complejo.html](http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/pensamiento_complejo/Pensamiento_Complejo.html)
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. OEI. I seminario iberoamericano sobre perfil docente y estrategias de formación. Lima. Recuperado en: <http://www.oei.es/de/gb.htm>
- Barrantes, Castro, Amaya & Bustos (2011). Hacia una caracterización de los profesionales no licenciados en educación: Percepciones y realidades. Bogotá D.C. FUM.
- Beneitone P., Esquetini C., Gonzáles J., Maletá M. M., Siuti G. & Wagenar R., (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning para América Latina 2004-2.007. Universidad de Deusto. Recuperado de: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Bernal J. R. (1934). Las humanidades y el Senado. Revista Educación. Universidad Nacional de Colombia, vol. 2, No. 16.
- Bruner J. J. & Ferrada H. R. (Ed.) (2011). Educación Superior en Iberoamérica. Santiago, Chile: Producción & Impresión. Recuperado de: [http://www.universia.net%2Fnosotros%2Ffiles%2FEducacion\\_Superior.pdf&ei=e3d6Up2XEKisQT4zYDoAQ&usg=AFQjCNFRv1hr\\_rCpvcE0TETQWLyo8K\\_m2w&sig2=Ad1SRw5U\\_P0jYf9Zy1IZvQ](http://www.universia.net%2Fnosotros%2Ffiles%2FEducacion_Superior.pdf&ei=e3d6Up2XEKisQT4zYDoAQ&usg=AFQjCNFRv1hr_rCpvcE0TETQWLyo8K_m2w&sig2=Ad1SRw5U_P0jYf9Zy1IZvQ)
- Calvo, G, Camargo y Pineda (2008) ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. En: Revista Magis vol.1 n. 1. Bogotá D.C. Universidad Javeriana.
- Chaparro I. C. (2008). Sobre formación docente en Colombia: tendencias y perspectivas. En González M. L. Paradojas de la Formación Docente. (pp. 79-84). Recuperado de: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fidie%2FPARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf&ei=KX16UuT4FcTmsATAg4DADA&usg=AFQjCNE-zXMKOXEdqxe2aq2nByl9phhACA&sig2=d4HxCxabcE2iUc1fdOYI89A&bvm=bv.55980276,d.cWc>



- Consejo Nacional de Acreditación (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.
- Consejo Nacional de Acreditación & Asociación Colombiana de Facultades de Educación (2006). Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación.
- Comisión Económica para América Latina (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile... Recuperado de: <http://www.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf&ei=KLaDUsh-JIS6kQfw74HYCQ&usg=AFQjCNEV5cxz4eNSdiRLqx9Ct2eu8O31hg&sig2=tPyBEp35g1n0el3bqIEQDg&bvm=bv.56343320,d.eW0>
- Carta Magna y Declaraciones Conjuntas Europeas sobre la Universidad. (1998-1999). Recuperado de: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%25C2%25BA9%2FCarta%2520Magna%2520y%2520Declaraciones%2520conjuntas%2520europeas%2520sobre%2520la%2520universidad.pdf&ei=dgl5UvqbC7iwsASn94CIDA&usg=AFQjCNFJIIdnB0NhasyCal0CMd2wtau0lw&sig2=-Temh6mZHTA4oePzFEtgWg&bvm=bv.55980276,d.cWc>
- Declaración de Praga (19 de mayo del 2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Recuperado de: <https://www.coit.es/web/formacion/proceso.../declaraciones.../praga.pdf>
- Delors J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Recuperado de: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Fdelors%2Fdelors\\_s.pdf&ei=cWCEUtbsDcnOkQe5-ICQBA&usg=AFQjCNH9op230GRrTUN-hx8RbiRtzF38TA&sig2=9e\\_iuBgpPshtQNj2CuRmZQ&bvm=bv.56343320,d.eW0](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Fdelors%2Fdelors_s.pdf&ei=cWCEUtbsDcnOkQe5-ICQBA&usg=AFQjCNH9op230GRrTUN-hx8RbiRtzF38TA&sig2=9e_iuBgpPshtQNj2CuRmZQ&bvm=bv.56343320,d.eW0)
- Decreto sobre reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional 709. 42.768, Diario oficial (1996). Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1344>
- Decreto sobre condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones 2566. (2003). Recuperado de: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2FArticles-86425\\_Archivo\\_.pdf&ei=BkeEUpraNY6gkQfpwoCwBw&usg=AFQjCNHsalUppoQ7kc2aYTM8LpqQgFBDBA&sig2=a9ctNgc9dXQzPEI2mVbtDg](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2FArticles-86425_Archivo_.pdf&ei=BkeEUpraNY6gkQfpwoCwBw&usg=AFQjCNHsalUppoQ7kc2aYTM8LpqQgFBDBA&sig2=a9ctNgc9dXQzPEI2mVbtDg)



Decreto sobre la modificación del artículo 4° del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003 2170 (2005). Recuperado de:  
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=16958>

Decreto 2035. Diario Oficial. Presidente de la Republica de Colombia. (2005). Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-85830\\_archivo\\_pdf.pdf&ei=R2Z6UvqPDs7UsASO74HoAQ&usg=AFQjCNG8pBaeiA65sok\\_gBaHVhUt7mIXIA&sig2=H\\_ioMIA1sGTXtpNVBIUDTw](http://www.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-85830_archivo_pdf.pdf&ei=R2Z6UvqPDs7UsASO74HoAQ&usg=AFQjCNG8pBaeiA65sok_gBaHVhUt7mIXIA&sig2=H_ioMIA1sGTXtpNVBIUDTw)

Decreto sobre oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones 1001 (2006). Recuperado de:  
[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-96961\\_archivo\\_pdf.pdf&ei=TUiEUrTPElfukQeZj4DYDw&usg=AFQjCNG2ShJ1h5aVUAEzzSA6q8ZPjXpGCw&sig2=oU5cMSuhqpCprh-LwTnXcQ&bvm=bv.56343320,d.eW0](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-96961_archivo_pdf.pdf&ei=TUiEUrTPElfukQeZj4DYDw&usg=AFQjCNG2ShJ1h5aVUAEzzSA6q8ZPjXpGCw&sig2=oU5cMSuhqpCprh-LwTnXcQ&bvm=bv.56343320,d.eW0)

Decreto sobre las condiciones básicas del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones 4790 (2008). Recuperado de:  
[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-179246\\_archivo\\_pdf.pdf&ei=y0mEUuj-Bsq0kQen4YDQBQ&usg=AFQjCNFRug3v-KFbQwNl1YY6Ej47tylvGw&sig2=QWEIfAy\\_XmYXfn8X57otQ&bvm=bv.56343320,d.eW0](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-179246_archivo_pdf.pdf&ei=y0mEUuj-Bsq0kQen4YDQBQ&usg=AFQjCNFRug3v-KFbQwNl1YY6Ej47tylvGw&sig2=QWEIfAy_XmYXfn8X57otQ&bvm=bv.56343320,d.eW0)

Decreto sobre el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior 1295, (2010). Recuperado de:  
[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf&ei=QEuEUsngD4mMkAeTvqE&usg=AFQjCNGzstAsuf\\_vlL6u6TmUtw9jyXuLSg&sig2=pnkTK19U0Y9ou-vNqISHIQ&bvm=bv.56343320,d.eW0](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf&ei=QEuEUsngD4mMkAeTvqE&usg=AFQjCNGzstAsuf_vlL6u6TmUtw9jyXuLSg&sig2=pnkTK19U0Y9ou-vNqISHIQ&bvm=bv.56343320,d.eW0)

Díaz, M El campo intelectual de la educación en Colombia. Universidad del Valle. 1993.

Estatuto de profesionalización docente. Presidente de la Republica de Colombia. 4, 12 Arts. 1278 Decreto (2002) (legislado). Recuperado de:  
[www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Gómez B, H. (s.f.). Educación: la agenda del siglo XXI. Tercer Mundo PNUD. Recuperado de:  
[http://www.ing.unal.edu.co%2Fadmfac%2Fiei%2Fcomunicados%2Fdocs%2Feduacion\\_agenda\\_siglo\\_XXI.pdf&ei=mXN6UtaGK6XMsQTDkIdgCA&usg=AFQjCNFW51SBpzzzVHIMaZ5Lh15xKXS93w&sig2=pbDoGm0EoMvSw-iLnuHkyQ](http://www.ing.unal.edu.co%2Fadmfac%2Fiei%2Fcomunicados%2Fdocs%2Feduacion_agenda_siglo_XXI.pdf&ei=mXN6UtaGK6XMsQTDkIdgCA&usg=AFQjCNFW51SBpzzzVHIMaZ5Lh15xKXS93w&sig2=pbDoGm0EoMvSw-iLnuHkyQ)



- Gutiérrez, M.T. (2008). Políticas públicas de formación docente en el Distrito Capital. En González M. L. Paradojas de la Formación Docente. (pp. 40-41). Recuperado de: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFiAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fidie%2FPARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf&ei=KX16UuT4FcTmsATAg4DADA&usq=AFQjCNE-zXMKOXEdqxe2ag2nByl9phhACA&sig2=d4HxCxabcE2iUc1fdOYI89A&bvm=bv.55980276,d.cWc>
- Halkun, W. (2010). La reforma educativa de 1870 en el Estado Soberano de Bolívar. *Revista Amauta, Universidad del Atlántico*.(15).
- Kemmis, S. (1988) El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.
- Magendzo, A. (1996). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Antropos.
- Manrique, A. (1991). *La Constitución de la nueva Colombia*. ... Bogotá: XYZ.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Documento de apoyo para la verificación de las condiciones de calidad del Programa de formación complementaria.
- Ministerio de Educación Nacional – EyT. Informe final contrato 518 de 2012. Bogotá D.C. Diciembre de 2012.
- Ministerio de Educación Nacional & ACE. (2013) Documento sobre estado del arte de la literatura especializada nacional e internacional sobre Modelos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Versión 1.1.
- Ministerio de Educación Nacional & ACE. (2013) Marco teórico y conceptual para el análisis de la gestión administrativa y académica de la oferta educativa en la educación superior y su relación con la obtención de altos estándares de calidad. Versión 1.0. 2013.
- Ministerio de Educación Nacional & SCEE (2013). Política y desarrollo del Sistema Colombiano de formación de educadores.
- Moreno, P. (2001). La práctica educativa en la formación de docentes. En: La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios. Tomo 2. Bogotá D.C. UPN.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Magisterio UNESCO.
- Niño, M.S. y Díaz B, R. (1999) La formación de educadores en Colombia. Bogotá D.C. UPN No. 12.
- Organización de Estados Iberoamericanos (1999). I seminario-taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima.





- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar%2Fspu%2Fdocumentos%2FDeclaracion\\_conferencia\\_Mundial\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_2009.pdf&ei=DI96Ur\\_TLpW2sASv9YHYBQ&usq=AFQjCNHLerOVgFs7nS3eWQ58pZPq99rgmg&sig2=yuTBzSmtwQt\\_9-8lVu9QGg&bvm=bv.55980276.d.cWc](http://www.me.gov.ar%2Fspu%2Fdocumentos%2FDeclaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf&ei=DI96Ur_TLpW2sASv9YHYBQ&usq=AFQjCNHLerOVgFs7nS3eWQ58pZPq99rgmg&sig2=yuTBzSmtwQt_9-8lVu9QGg&bvm=bv.55980276.d.cWc)
- Rausch, J. (1993). *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá D.C.: Instituto Caro y Cuervo-UPN.
- Resoluciones, Ministerio de Educación Nacional: 5443/2010; 6966/2010.
- [Revisión de la página web Tuning América Latina (2004 – 2008)] (2013).
- S. Res. 30 (1.992) (Legislado). Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley\\_0030\\_1992.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html)
- S. Res. 115 (1994) (Legislado). Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html)
- S. Res. 715 (2001) (Legislado). Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2001/ley\\_0715\\_2001.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2001/ley_0715_2001.html)
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina*. Amazon.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid. Morata.
- Tavárez M. M. (s.f.) *Perfil del docente latinoamericano: ¿Mito o realidad?* Recuperado de: <http://saberes.wordpress.com/perfil-del-docente-latinoamericano%C2%BFmito-o-realidad/>
- Tedesco J.C. (1998). *Profesionalización y capacitación docente*. IDIE-OEI. Buenos Aires.
- Teaching and Tutoring College de Colombia. (2013). *Propuesta para promover la calidad de los Programas de pedagogía para Profesionales no licenciados*.

## ANEXO 1

### PRECISIÓN DE LOS ASPECTOS A CONSIDERAR SOBRE EL D.R. 2035/2005.

1. En el proyecto de ajuste al Decreto 2035/05, en el **OBJETO**, debe aclararse si esta norma rige obligatoriamente para todos los educadores profesionales no licenciados del sector oficial y



privado en el país, Igualmente, si existen diferentes tipos de calidad para la formación y para el desempeño de estos educadores para el sector oficial y privado por aparte.

Finalmente, precisar y aclarar las razones que fundamentan las diferencias frente a las exigencias de calidad de la formación de los docentes licenciados, aunque todos deban ejercer la misma función docente en equidad de condiciones de idoneidad ética y pedagógica, según lo dispone la CN/91.

2. Se recomienda hacer la revisión jurídica para determinar si los **OBJETIVOS del PPPNL** están de acuerdo y en consonancia con los fines de la educación, Ley 115/94, artículo 5; con las finalidades de la misma Ley, artículo 109; con la ley 709/1996 de formación para el ejercicio de la profesión docente y con las condiciones de calidad y número de créditos equivalentes a la disyuntiva dispuesta en el D.L. 1278/2002, artículo 12, parágrafo 1.

3. En cumplimiento de los **ASPECTOS INSTITUCIONALES**, el MEN debe exigir que todos los PPPNL surjan de IES con Facultades de educación con acreditación previa o registro calificado y hacer cumplir esta norma en todo el país. Se debe indicar en el proyecto de decreto el procedimiento respectivo de verificación de calidad de los PPPNL por parte del MEN.

4. La exigencia según la cual, para la oferta de PPPNL la IES deba contar con al menos una **línea de investigación** en la Facultad de Educación, debe ser cumplida obligatoriamente por todas las IES oferentes y verificada por el MEN. Es necesario determinar los conceptos, criterios y procedimientos respectivos de verificación del MEN sobre este aspecto en el proyecto de ajuste a la norma, para impulsar el aseguramiento de la calidad de los PPPNL.

5. El **parágrafo actual del artículo 3** se debe eliminar, porque el objeto de la formación profesional de IES y Normales es diferente, en términos de calidad de los programas y en cuanto a su objeto misional específico.

6. Debe actualizarse este decreto para ajustarse a las exigencias vigentes sobre competencias básicas, competencias profesionales y modalidades para la formación docente, establecidas en las Resoluciones MEN 5443 y 6966 de 2010 y armonizar con las demás normas de formación docente actuales que rigen para Colombia.

7. Se recomienda que en el proyecto de decreto se tengan en cuenta las orientaciones, los criterios y aspectos de **CONSTRUCCIÓN CURRICULAR** del PPPNL; los conceptos y criterios de calidad curricular, pedagógica y bioética que deben reunir estos programas, que fueron planteados en el presente documento de orientaciones, y los procedimientos de verificación de la calidad por parte del MEN y las secretarías de Educación.

8. No existe una equivalencia de esta **DURACIÓN** en términos del número de 10 créditos, con la de los postgrados, prevista en la disyuntiva del D.L. 1278/2002, para que sea posible asegurar la calidad de los PPPNL.

Dada la complejidad de la formación para la idoneidad ética y pedagógica del educador exigida por la CN/91, se debe revisar esos criterios de suficiencia académica con solo 10 créditos, con fundamento en las afirmaciones en torno a la insuficiencia académica presentadas conjuntamente por la 35 IES oferentes de PPPNL. Para subsanar esa situación se debe aumentar el número de créditos académicos según equivalencia con los previstos para los postgrados.



9. El proyecto de decreto debe adecuar los criterios de suficiencia en términos de créditos a los exigidos a los programas de postgrado, incrementando el **COMPONENTE PRESENCIAL del PPPNL** y determinando el concepto y los lineamientos generales de los procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación de la **PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA** en esa metodología.

10. En lo relativo a la **VALIDEZ DE LOS PPPNL**, se debe aclarar el concepto, precisando con qué objeto se hacen estos cursos. Si son requisito académico para ingreso en el Escalafón, para permanencia en el cargo en el sector oficial y en el sector privado. Se sugiere aclarar este aspecto en el proyecto de ajuste al decreto.

11. Deben establecerse en el proyecto de decreto los procedimientos unificados que deben llenar las **Secretarías de Educación y los Comités Territoriales de capacitación docente** en el ámbito nacional, de acuerdo con los requisitos y criterios de evaluación definidos por el MEN para asegurar la calidad de los PPPNL a nivel municipal, distrital y departamental.

12. Se recomienda al MEN estudiar si jurídicamente es posible incluir en el proyecto de reestructuración del decreto la formación de profesionales no decentes como licenciados mediante convenios interfacultades en cabeza de las Facultades de Educación, como parte de la formación inicial prevista en la ley 709/1996, en este caso aplicable a los educadores profesionales no licenciados.

BORRADOR