

Un mapa sobre la reforma actual de formación de profesores en la universidad: una concepción teórica y estructural¹

Soledad Montero González
Daniel Osorio Tamayo

Introducción

Situar la formación profesional del maestro en el plano de la reforma política actual en educación en Colombia², es trabajar con una reforma atravesada por conceptos. La referencia a la que se alude pone en evidencia no solo la necesidad de una nueva reforma educativa en el campo de la formación docente, sino que diseña la estructura de la política actual del Sistema Nacional de Formación Docente, cuando presenta la necesidad de continuidad de formación profesional universitaria ampliada, según lo sugiere dicha política, a la formación de posgrado. Para esto organiza el sistema según un conjunto de características propias, comunes y transversales de los subsistemas creados. Se entiende entonces, que el *Subsistema de Formación en Servicio* es el eje central de la dinámica del sistema general ya que alimenta el *Subsistema Inicial*

1 El capítulo que se presenta es el resultado del proyecto de investigación “Aportes y efectos prácticos de la profesionalización de los docentes en servicio a la práctica pedagógica en las instituciones educativas del sector público de Bogotá. 2015/2017”, producto de la convocatoria No. 27 /2017 de la Universidad Autónoma de Colombia.

2 Se toma en consideración, especialmente, las reformas que surgen y empiezan a formularse con la aparición y formalización en Colombia de la constitución política de 1991 y de la cual aparecen ciertos decretos y artículos que buscan reformar la educación en dirección a ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación en el país.



aportando las consideraciones de mejoramiento y transformación pertinentes y propone para el *Subsistema Avanzado* los campos de fortalecimiento y profundización con relación a la práctica pedagógica en el aula; esto para formar los nuevos profesores sin desconocer el marco estructural de la política curricular de la educación básica y media y la política curricular universitaria que la contextualiza, es decir según las características propias del mundo educativo y social en el que se desenvuelven hoy los profesores.

Un plano teórico de las reformas

Hay un planteamiento que se sigue al postular la necesidad de pensar, y quizás repensar, las reformas educativas que se han sucedido en Colombia, para el caso, en lo que respecta al siglo pasado, su final y comienzos del nuevo milenio, esto es, realizar un recorrido histórico que si bien no lo reduce a la postulación de una lista, sí, en perspectiva, parece solo enunciarse a las luz de un plan de gobierno, siguiendo ciertos tintes políticos y, dejando de lado la producción conceptual que sostiene y hace posible una reforma en educación. En esa dirección, el plano que se construye hace evidente el movimiento teórico y conceptual que sostiene, justifica y legitima la reforma educativa del país que se realizó en los años setenta, ochenta y noventa, que es, además, base y antecedente de la que se presentó en la segunda década del dos mil. Esto con el fin de dar cuenta qué de esa reforma, en términos de su planteamiento teórico y conceptual, se conservó o se modificó para la política actual, cuya repercusión es un punto de vista sobre el profesor, su quehacer y función; una política que determina, en síntesis, qué clase de profesor es necesario se forme en nuestro sistema educativo para el tipo de sociedad a la que se quiere llegar a ser y, en consecuencia, qué tipo de formación se hace necesaria.

Esto quiere decir que la universidad, como lugar privilegiado de la formación profesoral, por lo menos en lo que corresponde a las décadas de los años setenta, ochenta y noventa, es decir en



las últimas tres décadas de 1900, privilegia la noción de práctica³ en la formación del maestro en la universidad; dicha práctica se entiende como el conjunto de actividades de aprendizaje desarrolladas en el tiempo en la escuela colombiana. Así, se crean las bases académicas y curriculares de la formación profesional del maestro en articulación con las concepciones biologicista, conductual y mecanicista para responder a la idea de formar los niños y los jóvenes en un saber utilitario que favorece el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades mentales, operativas y aplicativas respecto de lo que se aprende. Esto es válido para el reconocimiento de un lenguaje propio de la educación de la época, cuyo problema central es tanto la formación moral como la formación operativa y procedimental vía del éxito social y económico de individuos y colectividades en relación con los principios como responsabilidad, autonomía y madurez.

Este modelo de tecnología educativa en los años setenta, ochenta y parte de los años noventa en el sector público de la enseñanza, se ocupa de organizar una masa de información que precisa de la definición, de la lección y de la reproducción ordenada de conjuntos de aprendizajes secuenciales en la perspectiva de contenidos para la realización y el cumplimiento de tareas. Dicho modelo se convierte, a su vez, en el referente metodológico e instrumental de formación del profesor en la universidad bajo los criterios de formar en el campo de las acciones pedagógicas un conjunto de operaciones mentales organizadas para su aprendizaje según el concepto de edad y crecimiento con la finalidad de desarrollar capacidades, habilidades y destrezas a partir del ejercicio y entre-

3 El discurso pedagógico que circula en la vida cotidiana de las escuelas públicas concibe la práctica pedagógica como el desarrollo y la realización de actividades escolares que deben corresponder a un listado de contenidos y a la idea de memorización de información; mientras que en su lugar Bernstein en *Pedagogía, control simbólico e identidad* menciona que “la idea de práctica pedagógica que utilizaré considera esta como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales” (1998, 35); desde otro punto de vista Valerie Walkerdine en el análisis que realiza sobre la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño, referentes en las reformas sobre la formación de maestros en Colombia, toma una posición crítica frente a la noción de práctica pedagógica que se desarrolla en estos discursos pues encuentra que “Las prácticas pedagógicas están pues totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas, ayudan a producir niños en tanto objetos de su concepción” (1995, 82); para A. S. Neil la dificultad de la escuela radica en que sus prácticas pedagógicas se quedaron en la repetición, el castigo y la memorización, sin ponerlas en juego con la vida y exponiendo siempre criterios de obligación y de examen.



namiento en el hábito y la disciplina; sin descuidar la formación de actitudes en los niños y los jóvenes dirigidos a dar respuesta a las demandas sociales de las que serán objeto en su momento⁴. Así, la necesidad de la formación de maestro en la universidad según la concepción técnica, implica que el maestro aprenda a idear actividades, a controlar conductas y a concentrarse en ejercicios de seguimiento de las tareas que han de cumplir los estudiantes a su cargo, de lo que se deduce que es la referencia a la actividad escolar organizada la que determina la formación profesional del maestro y le da sentido a su bagaje intelectual, ya que cuenta con los recursos pedagógicos necesarios a la práctica pedagógica en relación con la utilidad de los saberes específicos y universales⁵.

Este modelo de la tecnología educativa responde a una formación técnico instrumental en el sentido de formalizar la política, formar profesores en el campo profesional y disciplinar, para que ellos a su vez, formen la población articulada al mundo de la economía y del trabajo. De allí, surge la preocupación en las instituciones educativas por la organización de horarios, la especialización de tareas, la compartimentalización de espacios escolares, la segmentación de la información, de los contenidos, y todo esto de forma simultánea sin abandonar los observadores, los reglamentos, los manuales en función de conducir actitudes, y aptitudes con la justificación de cumplir objetivos y alcanzar

4 Este principio de la educación en Colombia lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) en su estudio "Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia". En relación con la forma en la que se han constituido las prácticas para la evaluación de la educación y los incentivos que de ellas reciben. "Varios esquemas de incentivos basados en los resultados han estimulado a los gobiernos locales, las escuelas y los docentes a centrar más su atención en los resultados del aprendizaje. Con el fin de garantizar que dichas medidas eleven los estándares de todos los niños, será importante tener más en cuenta las distintas necesidades locales, su contexto y su capacidad". (2016, 17)

5 Esta utilidad del saber se hace evidente en los planteamientos de Bernstein en "La estructura del discurso pedagógico" cuando menciona que "El saber debe fluir como el dinero hacia donde pueda producir ventajas y provecho. En realidad, el saber no es como el dinero, es dinero. El saber se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación personal, porque estos se convierten en impedimentos, limitaciones a su flujo e introducen deformaciones en el trabajo del mercado. El movimiento del saber, o incluso su creación, no debe ser más difícil que el movimiento y la regulación del dinero. El saber, desde hace unos mil años, está separado de la interioridad y literalmente deshumanizado. Cuando el saber se divorcia del interior, del compromiso y de la dedicación personal, los sujetos pueden trasladarse, sustituyéndose unos a otros y quedando excluidos del mercado" (1994, 180)



finalidades pedagógicas en una relación escolar que establece las reglas de juego para informar, enseñar hacer cosas y rendir; con estas normas escolares, además se construye un sentido práctico del saber y se instrumentaliza la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos son los discursos, los referentes institucionales, los objetivos políticos y los mandatos de formación del maestro en la universidad, según un espíritu de preocupación y responsabilidad por la conducción de las conductas, los comportamientos normales y la aceptación jerárquica de organización social, de tal suerte que con estos elementos de formación de subjetividades se garantice la existencia estable y regular de la sociedad⁶. Sin embargo, el profesor formado en la universidad como profesional o licenciado, al parecer esta es la discusión, no ahonda en las implicaciones conceptuales de lo que en el campo del conocimiento formal significa obtener uno u otro de estos títulos; tal situación pone en entredicho en el modelo de la tecnología educativa la pertinencia de conocer, saber y pensar como lo propio de la educación con herramientas como los libros en tanto fuentes principales para formar pensamiento; situación que aún hoy se argumenta como problemática en la formación del maestro, pues la consigna sigue circulando en el sentido de la formación práctica instrumental para señalar en últimas que lo que importa en la formación del maestro en la universalidad es su formación técnica lo que es completamente coherente y en rigor corresponde a la formación profesional⁷. Otra cosa es reclamar la formación profesional para entrar dentro de la racionalidad normativa laboral y buscar reivindicaciones sociales, económicas y de estatus. Esta es pues una discusión que a lo largo de la

6 Esto se refleja, como desarrolla Neil, en una preocupación constante por el futuro de los niños por parte de sus padres, la asimilación de conocimientos que les permitan aprobar los exámenes que ingresar a la universidad y, especialmente, que lo hagan funcional a una sociedad.

7 En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional en sus "Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)" señala que el currículo del programa de formación docente "debe presentar una estructura curricular pertinente y flexible, y hacer explícita su articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias de la profesión del maestro - enseñar, formar y evaluar, buscando la debida articulación entre ellas y las disciplinas del área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa. El maestro ante todo debe estar comprometido con la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral, además de comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por los alumnos". (2014, 13)



segunda mitad del siglo XX y en las dos décadas del siglo XXI, se sigue presentando con todos los matices que se puedan introducir como resultado de las reformas educativas en respuesta a las exigencias internacionales y a las necesidades escolares de nuestro país.

Sin embargo, todo esto trata de lo que tiene que ver la educación con el mundo del conocimiento, de un lado; y del otro lado, de la preocupación del maestro que debe aprender en la universidad a centrarse en el aprendizaje de las operaciones mentales según cantidades de información, regularidad del rendimiento escolar y normalización de las conductas, lo que en términos concretos se traduce en las prácticas pedagógicas en reiteración, reproducción y marcación en tanto aplicación de técnicas de disciplina, control y conducta bajo las prescripciones de los discursos psicológicos de la motivación, el interés y la obediencia centrados en la noción de aprendizaje de conocimientos útiles⁸.

De ahí que, estos elementos políticos, institucionales y formativos se constituyan y se organicen como componentes curriculares y de estudio en los procesos de formación intelectual del maestro, cuyos fundamentos se concretan en actividades en la práctica pedagógica de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria según una concepción de pedagogía restrictiva, autoritaria y prohibitiva en el uso del tiempo, de los espacios pero sobre todo en el acceso y uso de los conocimientos; al mismo tiempo, que basada la construcción de los procesos pedagógicos en el encadenamiento de actividades simuladas de realidad como mecanismos dinamizadores de los actos educativos. El maestro en formación en la universidad debe aprender, que, en este punto de vista, las actividades son el campo del quehacer pedagógico en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje para que los futuros individuos, sujetos y personas encuentren los caminos y rutas

8 En "El Utilitarismo" de John Stuart Mill se encuentra una descripción precisa del principio de utilidad que se relaciona directamente con el punto de vista manejado en el modelo de tecnología educativa, así pues, Mill menciona que en "El credo que acepta como fundamento de la moral la Utilidad, o el Principio de la mayor Felicidad, mantiene que las acciones son (right) en la medida en que tienden a promover la felicidad, incorrectas (wrong) en cuanto tienden a producir lo contrario a la felicidad. Por felicidad se entiende el placer y la ausencia de dolor; por infelicidad el dolor y la falta de placer" (2002, 49-50)



para adaptarse y comprender el mundo en el que deben vivir. La pregunta que surge tendría que ver con sí ¿es posible vivir una vida social en la que las personas puedan estar juntas bajo la condición de saber que son diferentes y que por ello es necesario saber de qué tratan las reglas sociales, culturales, económicas y políticas que las rigen?

Ahora bien, en cuanto a los enunciados que circulan en los discursos de la psicología del aprendizaje, se logra señalar con precisión, cómo estos introducen en el campo de la pedagogía otros modelos para resolver los obstáculos que plantea la práctica pedagógica y las mediciones de los aprendizajes con la aplicación del modelo escolar de la tecnología educativa; por ello, busca probar otros discursos psicológicos y biologizantes provenientes del modelo cognitivo, que precisa que la concepción pedagógica se caracteriza por ser libertaria, autónoma y emancipadora basada en procesos, acciones y actividades¹⁰, para que los niños puedan reconocerse como actores, promotores y protagonistas de su desarrollo y constructores de su propio conocimiento; en esa dirección, a propósito de Louis Not “no se trata de la autoconstrucción del conocimiento sino del sujeto por sí mismo en tanto que sujeto cognoscente”¹¹, puesto que un saber así se construye progresivamente sobre la noción de desarrollo inteligente logrado cuando se va agotando cada una de las etapas por las que pasan

-
- 9 Precisamente esta es la crítica que plantea John Holt en su libro “El fracaso de la escuela” pues menciona que: “En la escuela se escuchan toda suerte de lindezas acerca del respeto hacia el niño, de las diferencias individuales y de cosas parecidas. Pero nuestras acciones en contraposición a nuestras palabras, parecen decirle al niño: “tus experiencias preocupaciones, curiosidades necesidades..., lo que sabes, deseas, te preguntas, esperas, temes, te gusta o te disgusta, para lo que sirves y para lo que no, todo eso no tiene la más mínima importancia, no cuenta para nada”. Y en ese sentido como lo que se busca son respuestas acabadas que quiere y tiene el profesor lo que el estudiante aprende realmente es “a engañar, a “echarse faroles” a fingir y estafar. Aprende a hacerse perezoso. Antes de entrar en la escuela trabajaba horas y horas, por propia voluntad y sin pensar en recompensas, en la tarea de descifrar el mundo y adquirir competencias en él. En la escuela aprende, como cualquier chupatintas o trabajador a la fuerza, a *escaquearse*, a no trabajar cuando el jefe no está mirando, a saber, cuándo está mirando, a hacerle creer que trabaja cuando sabe que está mirando” (1980, 24-25).
- 10 Como puede apreciarse el modelo cognitivo de la pedagogía no abandona la realización de actividades como mecanismos dinamizadores de los actos educativos. Es decir, se mantiene en esta concepción la actividad como centro del acto educativo.
- 11 Louis Not. *Las pedagogías del conocimiento*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000), 122.



los niños durante su crecimiento orgánico, biológico y psicológico hasta alcanzar las funciones psíquicas superiores.

Este discurso se puso en circulación, aproximadamente a finales de los años setenta¹² y años ochenta en Colombia, cuando la concepción de enseñanza aprendizaje de contenidos programáticos según desempeños escolares en cumplimiento de logros, sería la alternativa escolar, siempre y cuando la universidad a través de las Facultades de educación reformaran la política curricular y los planes de estudio para la formación de maestros en la dirección trazada por la política nacional de educación en los niveles de la educación primaria, secundaria y universitaria, bajo la condición de no descuidar la formación moral de las conductas y comportamientos de los estudiantes, sosteniendo la idea del progreso y el desarrollo de los países del llamado tercer mundo; esto es, conseguir que dichas facultades preparen a los profesores en formación en un conjunto de conocimientos, nuevamente clasificados como útiles por definición.

En estos términos se introduce y organiza la información, se distribuyen los conocimientos en el tiempo, se acuerdan los requisitos por parte de profesores en formación y de los profesores universitarios de las facultades de educación con el objeto de hacer cumplir lo más posible, la política nacional universitaria en la administración académica de los currículos de las licenciaturas y se le enseña al futuro profesor de educación primaria y secundaria a diseñar actividades secuenciales, prescripción de metas por cumplir, y se pone de moda la lectura de fotocopias en vez de libros con el argumento de la pobreza de los estudiantes. El diseño del currículo debe responder a la noción de proyecto educativo, y la planeación a las exigencias de pre-requisitos y requisitos bajo el modelo de relación estructural diacrónica y sincrónica, así como la idea que le daría sentido a la formación del maestro, tendría que ver con la transferencia de información para la solución de problemas reales en la vida real, como si pasar por la escuela y la universidad para formarse, ya, de hecho, no fuera vivir en un mundo real.

12 Ley 70 de 1976; y Ley 80 de 1980.



La pregunta que nos hacemos entonces es ¿qué es aquello que la escuela y la universidad entiende por mundo real, por realidad, por vivir la realidad? Bien, esto se traduce en términos de formación en las facultades de educación en la necesidad de comprender procesos y procedimientos para enseñar a los maestros los discursos sobre los traumas y complejos de los niños, para saber tratar por ejemplo, los niños que no “hablan”, que no “aprenden”, que no “atienden”, que no “cumplen”, que son “maltratados”, “malnutridos”, “descuidados”, y también debe aprender las técnicas didácticas para formar un pensamiento operativo mental en los estudiantes y la información correspondiente a ciertos problemas locales o regionales que afectan al niño¹³.

Estos discursos de la psicología desplazan la construcción de discursos de la pedagogía en función del saber, los conocimientos en los libros, la disciplina de estudio, la escritura porque, para la psicología lo que importa son los intercambios con el medio, las exigencias sociales de adaptación, el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje sobre la base del desarrollo cognitivo, el carácter global de las situaciones educativas concretas para su sanción y recapitulación individual según etapas del desarrollo

13 Así describe el Ministerio de Educación Nacional en sus Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014, 8) las tres competencias que son ejes en la formación de profesores en la Universidad: “enseñar: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Esta competencia involucra: - Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza. - Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje. - Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. Formar: competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. Forman parte consustancial de esta competencia, los siguientes elementos: - Reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinares que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad. - Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes. - Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes. - Comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo. - Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. Evaluar: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos: - Conocer diversas alternativas para evaluar. - Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. - Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación”.



y crecimiento¹⁴; mientras que, en el sentido pedagógico la formación del maestro se preocupa de poner en práctica los discursos sobre el aprendizaje, los métodos didácticos y los instrumentos de medición de dichos aprendizajes y de las conductas en las prácticas pedagógicas, por lo que para la escuela lo importante es dotar a los estudiantes, como en el anterior modelo de la tecnología educativa, de habilidades y destrezas que le sirvan para desarrollar sus capacidades y aptitudes en respuesta al medio ambiente natural y social en el que debe vivir y en el que adaptarse quiere decir ser un buen ciudadano.

En síntesis en los años setenta y ochenta la formación del maestro en la universidad se centraba en un proceso práctico de enseñanza sobre actividades concretas basadas en la reforma educativa del momento, en hechos y situaciones extraídos de la vida cotidiana con la participación activa de los niños según una política de instrumentalización del conocimiento y su aplicación útil en las prácticas pedagógicas, lo que se concretó en áreas y asignaturas en los planes de estudio para que el maestro en formación, una vez pasara al campo del desempeño profesional docente pudiera responder por definiciones, objetivos, contenidos programáticos en el proceso de enseñanza, según una estructura mental que desarrollaba la forma correcta de reconocer y desarrollar un esquema que implica saber describir actividades, diseñar sugerencias metodológicas y establecer criterios pedagógicos de calificación o evaluación. Así, este punto de vista explica la propuesta metodológica para la formación del maestro basada en una estructura curricular organizada para garantizar los fines educativos de la política de educación nacional, a pesar de que en los discursos públicos las facultades nieguen que están de acuerdo con la política nacional del Estado colombiano.

Ahora bien, en la reforma educativa de la década del noventa se pone en marcha la ley 30 de 1992, cuyas orientaciones señalan

14 Esto es evidente en los estudios de la psicología cognitiva en cabeza de Jean Piaget (Seis estudios de psicología, 1973, 134): "... las operaciones que permiten reunir (+) o disociar (-) clases o relaciones, son asociaciones propiamente dichas, antes de ser operaciones del pensamiento. Antes de ser capaz de reunir o disociar clases relativamente generales y relativamente abstractas como las clases de los Pájaros o de los Animales, el niño, en efecto, solo sabrá clasificar colecciones de objetos en un mismo campo perceptivo y reunidos o disociados por la manipulación, antes de serlo por la lengua".



cuál debe ser la estructura curricular y de los planes de estudio sobre la relación ciclos, áreas, asignaturas y créditos académicos, según un enfoque significativo, científico y técnico de formación profesional; para el caso de la formación de maestros en la universidad, es necesario que se introduzca en dichos planes de estudio lo correspondiente a los enfoques teóricos del desarrollo cognitivo y constructivista que enseñen al maestro las formas de proceder y actuar en la educación preescolar, básica y media en la perspectiva de las orientaciones curriculares por áreas de conocimiento obligatorias, según diseños didácticos, elaboraciones conceptuales pragmáticas, desarrollo de competencias, seguimiento y evaluación de contextos sociales específicos: locales y regionales, situando lo rural en el campo y lo urbano en las ciudades.

Las competencias básicas en la educación se enseñan para poner en juego habilidades, destrezas y aptitudes para solucionar problemas, no para plantearlos, sobre realidades, necesidades, intereses y dificultades vividas por la población escolar infantil y juvenil¹⁵. Conocer entonces la política curricular de la educación básica y media es pertinente, pues el campo de desempeño profesional del maestro está en este ámbito de la educación, y lo mínimo que se espera de él es que sepa enseñar según la concepción curricular vigente. Cosa que no sucedió en Colombia.

En conclusión, el maestro en formación y el maestro en ejercicio, cuando se graduó en la universidad debe haber él mismo desarrollado capacidades, habilidades y destrezas propias del aprendizaje en una línea secuencial y sistemática en el campo de los proyectos educativos institucionales para la materialización de desempeños y rendimientos académicos en el horizonte de las competencias específicas y genéricas. Así se articuló la concepción de ciencia, psicología y tecnología según un enfoque significativo del apren-

15 Esa formación de un pensamiento práctico se hace evidente, como lo muestra la profesora Soledad Montero, en las teorías educativas del filósofo estadounidense John Dewey, “La escuela es el lugar ideal para formar obreros, trabajadores, empleados, ciudadanos y, si es posible, intelectuales; por eso debe centrarse en impartir conocimientos útiles y técnicos para la adquisición de experiencias susceptibles de formar en los niños habilidades prácticas e intelectuales para el desempeño dentro de una sociedad democrática e industrializada” (2014, 57).



dizaje, cuyos planes de estudio darían cuenta del carácter social de la educación en contextos regionales, urbanos y rurales donde el maestro en formación aprenderá a diferenciar en el terreno de las áreas del conocimiento lo obligatorio de lo ocupacional, preparando a los estudiantes para responder a los procesos de medición y la reevaluación de los procesos pedagógicos de la adquisición de una información, la cual, al parecer, en las instituciones educativas no pueden traducir a conjuntos de aprendizajes y desarrollo de competencias, como lo demuestran los resultados de las Pruebas Saber y Pruebas Pisa¹⁶.

Estos elementos de análisis permiten explicar el carácter funcional de los conocimientos traducidos a información en la formación, no solo de competencias básicas sino en la formación de competencias profesionales y genéricas, para que de acuerdo con los conocimientos particulares el maestro pueda dar cuenta en su práctica pedagógica del funcionamiento de la mente, de las aptitudes o de las capacidades en correspondencia con la noción de inteligencia. En fin, estas tres perspectivas teóricas, conceptuales, metodológicas e instrumentales se concretaron en planes de estudio en las licenciaturas y en sus correspondientes facultades de educación, sin que, en estricto rigor, aún hoy en día, se haya abandonado el modelo de la tecnología educativa, más bien lo que se construyó fue una yuxtaposición entre el modelo de la tecnología educativa, el modelo cognitivo y el modelo sociolingüístico de la formación por competencias. Estos son pues los antecedentes que luego en estudios como el de Compartir, el de la OCDE, Unesco, OEI, Ministerio de Educación dieron lugar a plantear una crisis en la formación profesional de los maestros e iniciar una nueva reforma educativa la cual está en proceso de instalación y formalización en prácticas sociales en las universidades.

16 En el Resumen Ejecutivo Colombia en Pisa 2015 se muestra que, aunque los resultados muestran avances en las tres áreas evaluadas, lenguaje, ciencia y matemáticas, están muy por debajo de la media de los países miembros de la OCDE. Lo que indica la necesidad de mejorar estos resultados, sobre todo teniendo en cuenta el objetivo trazado para Colombia de hacer parte de esta organización.



La política actual del Sistema Nacional de Formación Docente

Así pues, la instalación y formalización de las reformas vigentes hizo que la formación de los profesores recayera sobre la universidad y es ella su responsable. Se hizo posible la estructuración de todo un sistema que hace posible no solo la reglamentación y regulación de los centros de estudios superiores, sino que da y dota de contenido a los saberes que se imparten a los profesores en formación. Esto, partiendo de las bases teóricas que se fueron redistribuyendo, mezclando y agrupando para dar sentido a la reforma, según en el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Ministerio de Educación Nacional. 2010-2014” los ejes que hacen posible la consolidación de los planteamientos que se desarrollaron en la primera parte del capítulo.

En esa dirección, la reforma constituye un sistema de formación estructurado bajo cinco ejes que le dan sentido y lo orientan: la evaluación como práctica permanente; la investigación pedagógica como componente multifocal del sistema: la pedagogía, didáctica y procesos de enseñanza-aprendizaje; los sujetos de la educación y su lugar en el sistema de formación; y, finalmente, la necesidad de la constante vinculación y relación entre cada uno de los componentes que hacen posible este sistema¹⁷. Si se hace una lectura con los entramados teóricos que se planteaban no dejan de estar presentes, pues adquieren relevancia en la medida en que ellos siguen influyendo en una educación cuya investigación y evaluación recae en técnicas para mejorar los ambientes de aprendizaje-enseñanza a sujetos que a su vez pasan a ser clasificados según el modo de aprender, su proveniencia. En esa dirección los planteamientos que sostienen estas nuevas reformas no se alejan, más bien son la consecuencia de los planteamientos de la década anterior, formalizándose en prácticas que son el contenido de los ejes del sistema.

17 Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Ministerio de Educación Nacional, 2010-2014.



Si bien estos ejes le dan movilidad al sistema y lo sitúan como pertinente, entender la dinámica de las relaciones que este establece dentro de los subsistemas que componen el Sistema de formación, es necesario para comprender las concepciones, el propósito y la articulación entre la acción que se concreta en el ejercicio educativo y la reflexión que se hace en el campo educativo del ejercicio pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la formación docente. En esa dirección si los ejes dan cuenta de la movilidad de las relaciones, los subsistemas serían los encargados de dar un lugar en la formación a cada uno de estos.

Ahora bien, el sistema general de formación docente se estructura a partir de tres subsistemas: *formación inicial, formación en servicio y formación avanzada* los cuales a su vez se concretan en tres ejes transversales: *pedagogía, investigación y evaluación*. De los subsistemas se desprenden los rasgos que implican los procesos educativos; y los ejes se dinamizan dentro del espacio propio de cada subsistema y están presentes en todo el proceso de manera determinante ya que: en primer lugar, consolidan los propósitos de la educación en el quehacer y la reflexión docente; en segundo lugar, piensa la formación en investigación y la investigación misma como proposición, transformación y creación de conocimiento, y en tercer lugar, busca construir la capacidad personal y colectiva de ser evaluado y aprender a evaluar en torno a la construcción de condiciones pedagógicas propicias para desarrollar el proceso general de formación docente. En esa dirección, cada uno de los artículos pone en funcionamiento los ejes a los que se hacía alusión.

Entonces, establecer la nueva política en Colombia se hace a partir de los subsistemas para abrirle paso a la innovación y a los principios de flexibilidad, según un diálogo entre sabedores para lograr la integración de la formación pedagógica en la misma proporción y plano que la formación disciplinar, entendiendo que cuando se habla de sensibilidad contextual no se trata de caracterizar una región según sus necesidades productivas generales, de empleo, de fuentes de ingresos, sino que la mención al contexto sitúa dicha formación en las dinámicas, en la naturaleza, en el modo de vida, en el tipo de relaciones.



En fin en la realidad material e inmaterial en la que viven niños y jóvenes sin desvirtuar ni descalificar la vida urbana respecto de la rural o viceversa, más bien la referencia al contexto situacional potencializa los recursos, la información, los signos que circulan en particular para darle sentido a la enseñanza y al aprendizaje de los saberes en la perspectiva de un desempeño no solo productivo sino intelectual de la nueva sociedad colombiana.

De manera metódica, procedimental e instrumental el MEN presenta, en el marco del Sistema General de Formación Docente, los tres ejes: pedagogía, investigación y evaluación en el campo de la práctica pedagógica de aula, en función de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, señalando cómo cada uno de estos da cuenta de sí mismo dentro del mismo subsistema de formación.

Los subsistemas se concretan en un conjunto de ejes que sirven de referentes orientadores de la política que, se recomienda a las universidades tengan en cuenta en las Facultades de Educación según la función de formación docente, la que constituyen al mismo tiempo, el sentido de la estructura sistemática de la educación, el perfil profesional del profesor, los planes de estudio, la relación con las instituciones educativas en general y los estudiantes sujeto de formación, ya incluidos en cada subsistema.

La política nacional enfatiza la necesidad de ver estos subsistemas constitutivos dentro del marco de la formación docente centradas en la *Práctica Pedagógica* como factor determinante a la hora de explicitar contenidos, propósitos y orientaciones. Los tres ejes que concretan la política nacional en relación con los subsistemas de formación inicial del maestro, de la formación del maestro en servicio y de la formación avanzada del maestro, son:

- Eje transversal de pedagogía.
- Eje transversal de investigación.
- Eje transversal de evaluación.



El eje de pedagogía pregunta por el cómo, el qué, y el para qué enseñar en relación con la teoría y la práctica, dando cuenta de la construcción de nuevas experiencias según los referentes del conocimiento histórico, científico y epistemológico con el objeto de constituir una identidad al profesor a través del diálogo con dichos referentes: tiempo, ciencia y valores son las tres categorías que le dan sentido a la cultura, a la sociedad y a la economía, según el Estado colombiano para que los profesores desarrollen, construyan y propongan más que listados de temas, los contenidos educativos; diferenciando la dimensión de información de la del conocimiento y el saber como objetos de enseñanza y aprendizaje, trazando estrategias pedagógicas más que actividades mecánicas sin sentido en la perspectiva de formación de niños y jóvenes del siglo XXI.

Esto implícitamente señala que, no se puede seguir enseñando y aprendiendo como si todavía se viviera en la mitad del siglo XIX y en el siglo XX, pues es claro que el mundo, los saberes, los conocimientos en el campo de las relaciones sociales y económicas cambiaron y con ellas se transformó el mundo de hoy en día; y, si bien es cierto no se puede abandonar la tradición de la cultura, que es la que nos sitúa en la vida a partir de la historia, también es cierto que asistimos a una nueva Era o época marcada por nuevos saberes y prácticas sociales que exigen su actualización y potencialización en las instituciones educativas y en la universidad; estos elementos son la condición para la producción de nuevos conocimientos sobre la humanidad.

El eje de investigación es considerado un eje que fortalece el corpus pedagógico y disciplinar de la formación docente, sobre la base de la indagación como experiencia inicial del profesor en formación en la universidad y en dirección a la formación del niño y del joven estudiante en las instituciones educativas, pues su estatuto, según la política actual, lo sitúa como agente transformador por la formación conceptual, teórica y práctica para explicar, entender y comprender la realidad educativa, la apropiación intelectual de los conocimientos en tanto desempeña el rol y construye la imagen social del nuevo profesor, según los criterios de pertinencia y construcción de sentido a partir de la noción de proceso educativo, involucrando las instituciones educativas e incentivando y



apoyando con recursos la investigación en el aula vinculándola a la práctica docente y a la práctica de los estudiantes. Este eje constitutivo del sistema es por lo tanto básico para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas, lo que implica afectar y cambiar el modo de pensar y de hacer en la vida pedagógica de las aulas de clase.

En relación con *el eje de evaluación* se pretende que éste constate la adquisición del conocimiento del docente en formación según la revisión del ejercicio de la enseñanza a partir de la reflexión, la apropiación de la información, los conocimientos y los saberes, el reconocimiento de los modos y usos de la evaluación en el contexto escolar para dar cuenta de lo que implica saber valorar. Esto quiere decir, que la evaluación se comprende como un proceso de formación para el mejoramiento de la calidad de la educación, que también recibe el profesor en servicio a través de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTDF) identificados como el campo de formación que pone en práctica la reflexión permanente en tanto es formativa en sí misma, porque monitorea la circulación del conocimiento teórico articulado al saber práctico. La concepción de evaluación entonces es un proceso de formación y valoración de los programas académicos, de los profesores universitarios que forman docentes y de los aprendizajes.

Siguiendo estas precisiones, los componentes claves de esta política en materia de formación docente son la pedagogía, la investigación y la evaluación. De ahí, los lineamientos específicos para cada núcleo, los lineamientos específicos para cada subsistema y los planes específicos de acción en cada caso. Si bien cada lineamiento le apunta a un sentido específico en el subsistema a partir del componente constitutivo de la formación inicial, la formación en servicio y la formación avanzada, es evidente que el Ministerio de Educación Nacional considera que la reivindicación de la profesión docente y del profesional docente surge de la práctica y la investigación; también se percibe y se entiende en los lineamientos, la necesidad de transformación que requiere la educación por la vía del perfeccionamiento y aceptación internacional. Los rasgos generales de las nuevas propuestas de formación docente universitaria, según los lineamientos son:



- Promover convenios interinstitucionales.
- Diversificar las prácticas y articularlas con el contexto.
- Implementar estrategias de acompañamiento a los docentes.
- Procurar una coherencia entre teoría y práctica.
- Trabajar en y para la diversidad, la pluriculturalidad y necesidades especiales.
- Fomentar y posibilitar la calidad en la educación.
- Fomentar el interés por la pregunta y la investigación.
- Otorgar a la práctica pedagógica el lugar de núcleo del proceso.
- Evaluar y proponer orientaciones curriculares pertinentes para cada escenario educativo.

De acuerdo con lo expuesto en dichos lineamientos, no se trata solamente de la necesidad de *ranquear en los estándares de medición internacional* lo que ha permitido el desarrollo de estos, sino implica la necesidad de pensar la educación según las necesidades propias de la nación, con base en unas características específicas del quehacer del formador de educadores, enfocado en el *ideal del "buen profesor"* por el que propende el MEN; es decir, no solo se precisa la acreditación de calidad, sino que ahora se requiere como obligatorio, que el programa que ofrece una licenciatura, cuente con la renovación del registro calificado¹⁸. Esto se logra evaluando no solo los criterios formales de las instituciones o facultades de educación, sino atendiendo los aspectos de calidad de formación, práctica docente y apropiación de resultados de investigación en la línea del mejoramiento de la formación ini-

18 Certificado que reconoce las facultades óptimas para que una institución ofrezca una licenciatura de calidad de acuerdo con los reglamentos del CNA, CONACES, ASCOFADE e ICFES) Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación.



cial y futura dirigida a la educación infantil, la educación básica y educación media la que se concreta en el aula de clase.

Planteado lo anterior, se establecen unos criterios que definen el perfil del docente a nivel nacional, para poder reconocer *qué tipo de sujeto educador conciben estas políticas y sobre todo para qué se están formando los futuros educadores*. En ese sentido, estos lineamientos presentan las áreas básicas en las que se forma un docente: *preescolar, básica y media*¹⁹, entendidas éstas como áreas o campos de acción inicial en las que se procura la práctica educativa; en segunda instancia están los núcleos básicos del maestro que ahora son llamadas competencias básicas y genéricas: *enseñar, formar y evaluar*; y en tercer lugar los núcleos del saber del maestro (distintos de sus competencias pero relacionados con ellas): *la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales*²⁰. Estos elementos entonces, se entienden como los componentes básicos del perfil del docente.

De ahí la exigencia de formación de competencias lecto-escritoras en las gramáticas generales y las gramáticas especiales como las llama el MEN, determinantes a la hora de pensar un profesional competente en el campo de la educación para responder a una condición intelectual del nuevo maestro más que a procesos de medición: lectura, análisis, reflexión, investigación y divulga-

19 La importancia del plan de estudios esta en la confluencia de los distintos aspectos, procesos y acciones pedagógicas que conducen a la formación de una serie de competencias y logros educativos en el niño y en el joven. Aspectos como los ejes temáticos la comprensión, interpretación, análisis y producción de conocimientos, los principios de interacción y procesos de comunicación, los componentes y los niveles de complejidad que orientan y facilitan la identificación de los contenidos, la función y la expresión de los conocimientos aprendidos en el uso cotidiano que contribuyen en la estructura de las áreas básicas para la educación preescolar, primaria, secundaria y media en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

20 El Ministerio toma como referencia a Ochoa y Ochoa, toma como referencia a Hernández et. al., 2013: 21., 2014 "La Educación Superior supone la apropiación por parte del estudiante de i) las gramáticas generales de la academia (...) y de ii) gramáticas específicas de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (...). Cada disciplina, profesión, ocupación u oficio tiene unos saberes y procedimientos específicos y todos implican lectura y escritura, pensamiento abstracto, capacidad de análisis y capacidad de explicar o argumentar elecciones.", 13. Este es el propósito de calidad por el que trabaja el MEN y con la presentación de estos lineamientos se hace preciso que las Instituciones de Educación Superior estén facultadas y en la capacidad de responder frente a los mismos a partir de los criterios que evalúan las Prueba saber Pro (antes ECAES).



ción escrita propicias para desenvolverse en el ámbito de los saberes pedagógicos en las instituciones educativas. Así, en el esquema uno se hace evidente a qué responde el perfil docente según la reforma.

En esa dirección, de la necesidad de una educación pensada desde y para la formación de las competencias, un punto que será indispensable en la formación de maestros es la práctica que ellos llevan a cabo. En ese sentido, para la comisión que dictamina el cumplimiento de los requisitos, es necesario que la práctica pedagógica en el plan de estudios:

- Imprima y acentúe el peso académico de las prácticas pedagógicas en términos de créditos y se instituya a partir del tercer semestre.
- Formalice convenios con instituciones de toda naturaleza para el desarrollo de las prácticas
- Seleccione profesores-intelectuales de calidad que acompañen las prácticas.
- Especifique y trace las estrategias de evaluación y autoevaluación.
- Evidencie el uso de las TIC como recurso constante en las prácticas.

De lo anterior se destaca, según el MEN, los aspectos del *perfil docente* constitutivo cuando se ejecuta en la práctica docente – el *saber hacer en contexto* – evidenciado en la práctica pedagógica, en el desarrollo de las competencias para pensar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la organización y el diseño de ambientes propicios de aprendizaje, según propuestas dinámicas y formulación de proyectos educativos susceptibles de evaluación y reestructuración: pensar la práctica pedagógica de acuerdo con cada contexto y según cada situación específica. Un enfoque sobre el desarrollo cognitivo es coherente y consistente en relación con los ejes de formación docente que propone el



Estado colombiano: pedagogía, investigación y evaluación según el referente de práctica pedagógica en el horizonte del enfoque centrado en la cognición sin desconocer la relación humanista socio-crítica. Al parecer, se decide presentar esta opción, como si se tratará de complacer a todos los profesores según sus recomendaciones, porque implícitamente se interpreta, que unir los enfoques bajo el término de integralidad, no daría lugar al disgusto. Pero teóricamente esto no se puede hacer si no se sitúa en rigor:

- *Referente* filosófico humanista desde el punto de vista estructuralista.
- *Enfoque* del desarrollo cognitivo.
- *Postura* ética socio-crítica.

Unos apuntes finales

La consolidación de una reforma en el campo de la educación no solo da cuenta de las transformaciones que se suponen necesarias para la formación de la población en un tiempo y espacio determinado, lo que se busca hacer evidente es cómo estas se constituyen ya en un complejo entramado de pensamientos, teorías y conceptos que más que adecuar la educación a las necesidades, forman para hacer a los individuos engranajes de lo que los sistemas necesitan para que se fortalezcan. De allí que la alianza entre los saberes de la biología, la psicología con la pedagogía no solo dé cuenta de nuevos modos de ver y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además dé una misma caracterización de los sujetos y de los medios que hacen posibles estos procesos en la escuela. Esto también resulta necesario en tanto permite la viabilidad para construir una concepción del profesor tal que efectúe la formación que se necesita en el país.

La organización de los programas que ofrecen las universidades responde a este mismo patrón, una estructura diseñada para que el profesor siga siendo el que consolida y sirve como mediador entre el conocimiento posible y las competencias que se le piden



al estudiante obtengan, pero es el mismo profesor el que las debe tener ya cuando culmine su formación profesional. Lo que deja ver esto, es que no solo se trata de un saber teórico y conceptual específico, en el sentido estricto de los términos, sino de que este se reproduzca en la escuela, en síntesis y en consonancia con las competencias a adquirir que el profesor logra saber-hacer en contextos.

Por ello se situó al profesor dentro de la política, pues responde a ella y se sostiene en ella, sostiene su ideal, su deber ser institucional; esto hace posible pensarlo dentro de un entramado de políticas que han definido que se espera que sea, sin obviar, las diversas teorías que se construyeron y que dan sustento a esa forma de ver y pensar el profesor hoy. Así, uno de los puntos que surge y se puede dibujar es la relacionada con descubrir un cambio, una modificación en la comprensión del profesor y que fue enunciada en el texto, la posibilidad de ver al profesor como un tallerista, un mediador, “El maestro es el sujeto responsable de moldear el carácter del niño con una mentalidad intelectual social abierta, curiosa, desprejuiciada y entusiasmada, conectandola con el pensamiento reflexivo”²¹. En ese sentido las condiciones en las cuales se da la formación de maestros también se ven modificada, dado que son esas decisiones políticas las que dan cuenta de lo que se espera del profesor hoy en día y las cuales tienen que ver con la relación que éste construya con el y con la relación práctica que componga con los estudiantes.

Esa relación práctica que se buscaba establecer a partir de la nueva política educativa en Colombia está ligada con la visión de mejorar las condiciones educativas de los profesores, en el sentido de su formación, de tal manera que ya la formación docente no solo pase por el nivel del pregrado, sino que se especialice y se lleve la formación docente a niveles superiores como lo son las especializaciones, las maestrías y los doctorados. Esto con la pretensión de mejorar considerablemente en las pruebas estandarizadas internas, las pruebas Saber del ICFES, y externas, como

21 Martha Soledad Montero y Sandra Rojas Panqueva. “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método”, en *Pedagogía y educación. En la punta de la lengua*, comps. Esaú Páez y Martha Soledad Montero (Tunja: UPTC, 2016), 206.



las pruebas PISA, estas últimas son el instrumento de medición de las políticas educativas de los países pertenecientes o con pretensión de ingresar a la OCDE.

En esa dirección se puede encontrar que dentro de los efectos de la profesionalización docente se encuentran los relacionados con la modificación de la política de acreditación de las facultades de educación de las universidades colombianas, es decir, que dentro de los fenómenos producidos por la búsqueda de una especialización de los profesores se pidió más rigurosidad a las universidades formadoras de profesores. En ese sentido, este es uno de los efectos más relevantes dentro de las políticas que se circunscriben dentro de la profesionalización docente. De esto se desprende un cambio en el modo de ver y entender el conocimiento dentro de estas reformas, pues no solo se modificó el estatuto del profesor, sino su modo de relacionarse con el saber, ya que es allí donde aparece la diferencia entre la información y el conocimiento, dándole entrada a los procedimientos, secuencias, progresos, objetivos, que se consolidan en actividades.

De esto se desprende un modo de relacionarse con los estudiantes, es decir, una forma de ver y entender a los niños. Dando lugar a las definiciones biologicistas, conductuales y mecanicistas del niño, estableciendo una forma de enseñarle relacionada con lo procedimental, haciendo que los profesores se formen en técnicas para desarrollar en los niños según su edad. En ese sentido, el profesor hará seguimiento a las actividades y tareas, así como aprenderá a controlar conductas. Entonces el profesor responde a esa dinámica técnico-instrumental para que a su vez el maestro forme a la población en relación con el mundo, el trabajo y la economía.

El profesor aprende a ubicarse dentro de un colegio con horarios rígidos y currículos que buscarán desarrollar las habilidades, las capacidades y aptitudes de los estudiantes, es decir, las competencias, asumiendo métodos didácticos y discursos pedagógicos en función de la psicología, desplazando el saber, pues lo importante serán los intercambios con el medio ambiente natural y social. De esto surgirán las políticas curriculares en Colombia en los años noventa, su conocimiento será fundamental para entender



los procesos que deberán llevar a cabo los profesores en el aula para desarrollar las habilidades que se le exigen a los estudiantes, indispensables, para la solución de problemas. Así pues son esas competencias las que serán evaluadas por las pruebas estandarizadas, internas y externas, en las cuales al país no le va bien, dado que no ha podido hacer que la información que da el profesor se convierta en aprendizaje y, por ende, en competencias.

Referencias

Bettelheim, Bruno, y Zela, Karen. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica, 2009.

Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. *Clases, códigos y control*. Madrid: Fundación Paideia, 1994.

Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Fundación Paideia, 1996.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].

Congreso de Colombia. (Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017) Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017. [Ley 1874 del 2017].

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto Número 80 de 1980*. Decreto 80. Aprobado el 22 de enero de 1980.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). «Educación formal, boletín técnico». 2014-2017.

Fundación compartir. *Tras la excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá, 2014.

Foucault, Michel. *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.



Galindo, Juan Diego. «Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de organización». En *EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA-Pasajes, encuentros y conversaciones-*, de Soledad Montero y Esaú Páez, 67-90. Tunja: UPTC, 2014.

Holt, John. *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza, 1980.

Mill, John Stuart. *El utilitarismo*. Madrid: Alianza, 2020.

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanías*. Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Bogotá, 2010.

-----POLÍTICAS Y SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (borrador). s.f.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2013.

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado*. Bogotá: Acevedo impresores, 2013.

Montero, Martha Soledad, y Claudia Edid Herrera Escalante. «Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje». *Magistro. Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*, 2010: 19-46.

Montero, Soledad. «Dewey: filosofía y educación, pensar en el siglo XX.» En *FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: en la Punta de la Lengua*, de Soledad Montero y Esaú Páez, 199-227. Tunja: UPTC, 2015.

Montero, S. M., & Rojas Panqueva, S. (2016). Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método. En M. S. Montero, & E.



Páez, *Filosofía y educación. En la punta de la lengua*, 201-227. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Montero, Soledad y Esaú Páez. *Filosofía y educación en la punta de la lengua*. Tunja: UPTC, 2015.

-----*Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: UPTC, 2014.

Neill, Alexander Sutherland. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1975.

Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

OCDE. *Educación en Colombia, aspectos destacados*. Colombia: OCDE, 2016.

-----*La educación en Colombia*. MEN, 2016.

Secretaría de Educación de Bogotá. *Caracterizaciones docentes Bogotá 2016*. Caracterización, Bogotá: SED, 2016.

Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 2000.

-----*Seis estudios de psicología*. Seix Barral, 1973.

Vygotski, Lev. *Obras escogidas*. Vol. II. Moscú: Pedagógico, 1982.

Walkerdine, Valerie. *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana*. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. 77-152. Madrid: La piqueta, 1995.

