

## **EL RECONOCIMIENTO DE LAS EXIGENCIAS CONTEXTUALES Y LEGALES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN ADSCRITAS A ASCOFADE, CAPÍTULO ANTIOQUIA - CHOCÓ: UNA MIRADA A LOS COMPROMISOS SOCIALES DE LAS INSTITUCIONES, AL MAESTRO Y LAS DEMANDAS LABORALES ACTUALES**

### **Autor**

Julia Victoria Escobar Londoño. ([juescobar@lasallistadocentes.edu.co](mailto:juescobar@lasallistadocentes.edu.co))

Juan Diego Martínez Marín. ([juandi.martinez@upb.edu.co](mailto:juandi.martinez@upb.edu.co))

### **Título en inglés**

The recognition of contextual and legal demands of the Education Faculties registered at ASCOFADE, Antioquia – Choco chapter: A look at the social commitments of the institutions, the teacher and current labor demands.

### **Tipo de artículo**

Artículo de investigación académica, científica y tecnológica

### **Eje temático**

Formación docente.

### **Resumen**

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación- ASCOFADE, y en especial el Capítulo Antioquia-Chocó, trabaja de manera comprometida en retornar una mirada crítica y transformadora hacia los procesos educativos en nuestro país, por ello ha definido tres líneas básicas en su plan de acción: Naturaleza pedagógica de las Facultades de Educación, dignificación de la profesión docente y fortalecimiento de las comunidades académicas.

En apoyo a estas líneas, este artículo, que surge como uno de los productos de la primera fase de una investigación en curso denominada "El compromiso social y fundador y las propuesta pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales en la última década de las Facultades de Educación adscritas a ASCOFADE", da cuenta del reconocimiento de las exigencias contextuales y legales que emergen en el Capítulo. Así, por medio de este reconocimiento, se pretende reconstruir los compromisos sociales de las instituciones, los del maestro y las demandas laborales actuales; por ende, mostrar las comprensiones y resignificaciones otorgadas a los sujetos de investigación gracias a sus discursos y prácticas en relación con la educación y formación.

### **Abstract**

The Colombian Association of Faculties of Education ASCOFADE, mainly Antioquia, Chocó Chapter, works on looking back again, in a critical and transformative way, to the educational processes in our country. That is why three basic lines of its action plan have defined: the pedagogical nature of the faculties of education, the dignity of the teaching profession and the academic communities reinforcement.

This article, emerges as one of the products of the first part of an ongoing research called "The founder and social commitment and the pedagogical proposal motivated by legal, conceptual and contextual demands in the last decade in the Faculties of Education affiliated to ASCOFADE", indicates the contextual and legal requirements that emerge in the Chapter. It is intended to rebuild the social commitments of the institutions, the teacher and current labor demands; thus, having the opportunity to show the comprehensions and resignifications given to research subjects thanks to their speeches and practices regarding education and formation.

### **Palabras clave**

Discurso, maestro, pedagogía, prácticas, sociedad.

### **Key words**

Discourses, pedagogy, practices, teacher, society.

### **Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis**

Este artículo presenta el trabajo de un grupo de investigadores de siete Facultades de Educación de Antioquia, la mayor parte de ellas con sede en Medellín, estas son Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Corporación Universitaria Lasallista, Universidad de San Buenaventura, Corporación Universitaria Adventista, Universidad Católica de Oriente y Fundación Universitaria Luis Amigó. Estos investigadores se enfocaron tanto en sus instituciones como en otras que sólo participaron con el compartir de información necesaria y suficiente para desarrollar esta parte de la investigación. Estas facultades pertenecen a: Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Tecnológica del Chocó, Universidad Católica del Norte, Tecnológico de Antioquia y Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Esta investigación se desarrolló entre 2002 y 2012.

### **Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores**

#### **Julia Victoria Escobar Londoño**

Doctora en Educación- Universidad de Antioquia, Magíster en Educación- Pontificia Universidad Javeriana en convenio con la Universidad de Medellín, Licenciada en Matemáticas y Física- Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de tiempo completo- Facultad de Ciencias Sociales y Educación- Corporación Universitaria Lasallista, allí es Directora del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad. Docente de cátedra en programas de posgrado: Universidad Nacional, Universidad de San Buenaventura y Universidad Pontificia Bolivariana.

#### **Juan Diego Martínez Marín**

Magíster en Educación, Especialista en Gerencia de Proyectos y Licenciado en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Docente de tiempo completo- Escuela de Educación y Pedagogía-Universidad Pontificia Bolivariana. Docente investigador del Grupo de estudio MESL (Metodologías y evaluación en Segundas Lenguas) y coordinador de la Especialización en la Enseñanza del Inglés de la UPB.

### **Referencia bibliográfica completa**

Escobar, J. y Martínez, J. (2012) El reconocimiento de las exigencias contextuales y legales de las Facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, Capítulo Antioquia - Chocó: Una mirada a los compromisos sociales de las instituciones, al maestro y las demandas laborales actuales. (Artículo de investigación académica, científica y tecnológica) Revista Q, 7 (13),

20, julio - diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

### **Cantidad de páginas**

20 páginas

### **Fecha de recepción y aceptación del trabajo**

15 de agosto de 2012 – 20 de octubre de 2012

### **Aviso legal**

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

\*\*\*

### **Introducción**

La política educativa en América Latina, en las últimas décadas, se ha ubicado dentro de un marco de transición el cual la conduce a un modelo en desarrollo basado en la industrialización, el dominio del mercado interno y la intervención del Estado, específicamente en la economía. En otras palabras, en un modelo neoliberal donde el libre mercado y la competitividad son las prácticas y eventos estructuradores de la política social. Así, por lo tanto, se configuran transformaciones de "largo alcance" sobre las políticas educativas; las cuales pasaron de ser guiadas por principios de universalidad, homogenización y por la creencia en la educación gratuita, a basarse en nuevas pautas de eficiencia, competitividad y mercado (Corvalán, 2000; Reimers, 1990; Vila Merino, 2003)

En este sentido, la idea de que la equidad social es obtenida a través de la educación formal no parece ser tan clara. Algunos investigadores- estudiosos de los efectos de las políticas fiscales de los estados y las reformas educativas han expuesto inequidades e exclusiones lo cual no permite que el sistema educativo logre la cohesión social (López, 2007). Podría decirse entonces, siguiendo a Martínez (2004), que las reformas del sistema educativo, en lugar de conllevar escuelas con mayor innovación debido a la autonomía y a la diferenciación, conducen a la mercantilización del sistema escolar, en otras palabras, a un proceso durante el cual la educación deviene en instrucción centrada en la tecnocratización. De otro lado, las reformas, de ser aplicadas, son adoptadas más no adaptadas en formas coherentes con los contextos en las que se encuentran, lo que genera implicaciones contrarias a las esperadas y nuevas exigencias hacia a las instituciones y los sujetos que cohabitan en ellas (Quiceno; Saenz; Vahos; 2004). Estas dos ideas, sugieren en el caso concreto de este producto, el reconocimiento de las exigencias contextuales y legales que den cuenta de las prácticas y discursos institucionales, y las configuraciones particulares de los agentes que reproducen y/o resisten dichas reformas del sistema educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es en este ámbito de producción pedagógica donde se generan proposiciones de nuevos lenguajes y prácticas, se develan las profundas contradicciones del discurso que sustenta la idealidad de las reformas, se puede afirmar que mientras la mayoría de las acciones en las instituciones educativas se han ocupado de los efectos de la globalización, en

términos de competencia y mercado, hay una carencia de estudios sobre cómo dichas acciones es comprendida por las instituciones formadoras de docentes, las cuales, desde su misión y visión, deben agenciar acciones que permitan reconceptualizar y recontextualizar las prácticas y discursos tendientes a la reproducción o resistencia a las políticas que configuran el actual sistema educativo colombiano (Flórez, 1989). Por lo tanto, se hace imperioso realizar una pesquisa que permita el reconocimiento de las exigencias hechas a las Facultades de Educación que apuestan a ejercicios de reestructuración e identificación reflexiva que incluyen no solamente el desarrollo de una acción dentro y fuera de las instituciones sino también una crítica sobre el qué, cómo y porqué se educa y forma.

Hay que especificar que el texto que aquí se presenta es fruto de la primera, de tres fases, de una investigación en curso. Estas fases son: Primera fase es evidenciar los compromisos sociales fundadores y las propuestas pedagógicas de las facultades de educación Capítulo Antioquia - Chocó en su devenir histórico. Es de aclarar, que esta primera aproximación se centró en la ubicación de las condiciones de emergencia; la segunda fase es reconstruir las propuestas pedagógicas (investigación, docencia y extensión) de las Facultades de Educación, Capítulo Antioquia - Chocó relacionadas con la formación de maestros y motivadas por las exigencias de carácter legal, conceptual y contextual en la última década y la tercera fase es proponer líneas de acción a partir de los retos reconstruidos, en las Facultades de Educación Capítulo Antioquia - Chocó, con base en sus propuestas pedagógicas (investigación, docencia y extensión)

Además, esta Fase se presentó como una apuesta por fortalecer la investigación, desde un nivel interinstitucional en ASCOFADE, generando comunidades de pensamiento en torno al quehacer de las Facultades, desde un devenir histórico determinado por la proyección de las mismas hacia la comprensión de los lenguajes educativos más integradores, de acuerdo con los nuevos escenarios de la educación, la pedagogía y el contexto. Por lo tanto, se desarrolló, un ejercicio investigativo, de acuerdo a las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las características del compromiso social de las Facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, Capítulo Antioquia - Chocó, en el momento de su fundación? ¿Qué propuestas pedagógicas animaron la emergencia de las Facultades? ¿Qué exigencias legales, conceptuales y contextuales favorecieron la fundación de las Facultades de Educación? Para responder se ha indagado por tres categorías de análisis a saber: el compromiso social, las propuestas pedagógicas y las exigencias (legales, contextuales y conceptuales).

Así, la problematización en proyecto surge gracias a que en Colombia, son poco visibles los trabajos realizados en torno a los procesos históricos y formativos de las Facultades de Educación; por lo tanto, es pertinente realizar un ejercicio investigativo sobre el reconocimiento de las exigencias contextuales y legales que las facultades han enfrentado en los últimos años. Para dilucidar esto, es necesario realizar una reflexión crítica acerca los discursos intelectuales de la pedagogía, la acción de los maestros de Colombia y el proceso de reconfiguración de la relación producción, mercado y sociedad del conocimiento. Este accionar se puede dilucidar desde las tres tensiones propuestas por la profesora Claudia Vélez de la Calle (2006), de la siguiente manera:

En primer lugar se tiene la tensión centrada en la didáctica de las ciencias o saberes frente a los procedimientos de enseñanza de los saberes específico, "las didácticas desde una concepción dinámica potencializadora de la enseñanza como productora de aprendizajes, son nada más y nada menos que racionalidades, algunas validadas, y otras en exploración continua, caminos para transmitir conocimientos acumulados y producir nuevos saberes".

En segundo lugar se tiene la tensión que da cuenta de la relación doxa-episteme como objeto de

sistematización para la resignificación del currículo: "La doxa es una episteme distinta a la episteme científica y es un primer lugar, en proceso de sistematización de diversos tipos de conocimientos científicos, disciplinares o simplemente literario. Mejor dicho, la doxa mirada como continuum - de representaciones conceptuales, es una narrativa que posee sus propios procesos de significación y de saber para el sujeto (singular o colectivo) como lo tiene el conocimiento científico".

En tercer lugar se tiene la tensión en la que se interesa en Vélez (2006) y ha denominado la Unidisciplinariedad o interdisciplinariedad de la Pedagogía, hacia un enfoque plural: "La de la unidisciplinariedad de nuestros antiguos "objetos de estudio / formación". Unidisciplinariedad que crea un equivalente entre prestigio disciplinar de formación y estatuto científico".

Además de estas tensiones, es válido preguntarse: ¿las Facultades de Educación del Capítulo están en condiciones para responder a las exigencias que se imponen en el contexto local, regional, nacional e internacional, en medio del conflicto en las que se encuentra el país? además, ¿en qué se deben focalizar las instituciones y los sujetos, si en las necesidades del contexto o a las políticas educativas que no abordan adecuadamente las relación entre producción, mercado y sociedad? Al abordar el último planteamiento, debemos acudir a lo que se establece como competencias a alcanzar tanto desde el desarrollo del individuo como ciudadano (*la polis*), como sujeto que se mueve en torno a las corrientes del mundo globalizante y del mercado; atravesados por la mirada legal y legitimadora del Estado, Por lo tanto, aquí, se da una relación entre lo legal, lo cultural y lo contextual (local, nacional e internacional) y su ajuste al sistema educativo, por ende, a las exigencias contextuales y legales en el plano de la formación de los maestros (Saldarriaga, 2003).

Por otra parte, diversos estudios realizados en los últimos años muestran que el análisis de los sistemas educativos del mundo se ha basado en medición de rendimientos y contrastación de sus procesos. Así, los análisis y las mediciones hacen parte del fenómeno de ajuste de las facultades, llevándolas a que cada día deban responder con más precisión a los niveles, rangos y capacidades estipuladas en marcos globales y glociales. Consecuentemente, lo internacional se torna local y viceversa:

"La formación de los maestros en los países avanzados integra contenido (en ciencia, matemáticas, estudios sociales, lenguaje) con habilidades pedagógicas flexibles adaptadas a las múltiples maneras de aprender y resolver problemas que tienen los niños [...], esto significa que la reforma de la formación de los maestros debiera enfatizar la aptitud administrativa en las aulas y la enseñanza de materias y disciplinas del conocimiento, así como aumentar su conocimiento de las asignaturas. De igual importancia es brindarles oportunidades para intervenir personalmente en conocimientos y enfoques prácticos y para ejercitar lo que aprenden en capacidad de alumnos maestros. Desafortunadamente, la mayoría de los maestros latinoamericanos, cuya formación pedagógica ha sido deficiente, ya forman parte del sistema. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000)"

Así mismo, se encuentra la idea de regulación llamada "Sistema Nacional de Formación Docente", que surge con la Ley General de Educación 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios. Al respecto se afirma que todavía no se ha consolidado, debido a múltiples factores, entre ellos, el insularismo en que permanecen los componentes del mismo, es un reto hacerlo una realidad en Colombia.

En síntesis, nuestro contexto no se presenta como sistema pensado de manera articulada, sino cómo una puesta en escena que se ve más o menos así: los docentes de enseñanza primaria se capacitan a nivel de educación secundaria en las Escuelas Normales y, en los niveles más altos, en Escuelas de Educación. Los estudios culminan en el título de Normalista Superior. Los docentes de educación secundaria se forman en Facultades de Educación de instituciones de Educación Superior. Además, también existe una escuela experimental para la Educación Rural que, en dos años, forma a algunos docentes para escuelas agrícolas; consecuentemente, los docentes de educación superior son mayoritariamente formados en programas de postgrado los cuales terminan sus procesos de formación desarrollando programas de postgrado que van desde Magísteres hasta doctorandos (Vaillant, 2002).

Podría decirse entonces que las exigencias contextuales y legales, al momento de emerger en las Facultades de Educación, deben de procurar una mayor innovación en la autonomía y diferenciación de las instituciones y de los sujetos. En otras palabras, en un reconocimiento de los procesos que se configuran en los contextos globales y locales para evitar que la educación continúe siendo centrada en la formación de sujetos de utilidad mercantil. Por tal razón, es necesario comprender las resignificaciones y exigencias procuradas por procesos económicos y sociales, al igual que los discursos y las prácticas de educación y formación en contextos específicos y particulares.; donde las tensiones y los eventos generan nuevos discursos y prácticas que sustentan la idealidad de las reformas.

### *Reconocimiento de las exigencias contextuales y legales de las Facultades de Educación*

Para dar cuenta de los referentes conceptuales, se parte de identificar algunos asuntos centrales sobre la categoría exigencias -contextuales y legales- y su presencia en las Facultades de Educación, posteriormente desarrollan tres aspectos sobre los cuales tales exigencias influyen de manera directa, así en primer lugar las instituciones formadoras de maestros, posteriormente el maestro colombiano en la contemporaneidad y finalmente, las demandas laborales actuales en educación y su influencia en la formación de maestros.

### *Acercamiento a la categoría exigencias*

Las exigencias se entienden como aquellas demandas o solicitudes imperiosas que desde diversos contextos, sujetos, entidades y organizaciones entre otros, le hacen a las Facultades de Educación.

Las exigencias se enfocan desde tres aspectos: *contextuales, conceptuales y legales*. Esto, en tanto posturas asumidas por las Facultades de Educación investigadas en la fase inicial del macro proyecto que nos convoca, con relación al contexto social y la configuración de sus propuestas pedagógicas acordes con el devenir de nuevos enfoques conceptuales y en respuesta a la normatividad que, en la educación y la pedagogía se reglamenta.

### *Las instituciones formadoras de maestros*

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación- ASCOFADE, en especial en el Capítulo Antioquia-Chocó, trabaja de manera comprometida, crítica y transformadora, especialmente en la toma de conciencia de la influencia de los procesos educativos en el desarrollo sociocultural y económico del país, teniendo en cuenta que "...la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser

accesible para todos a lo largo de toda la vida, y de que se necesitan medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas (UNESCO ,1998).”

Este ideal se reafirma con las funciones que la UNESCO le otorga a la Educación Superior, de manera particular en aspectos que comprometen la formación de docentes y que expresan de la siguiente manera en los numerales a y f:

“a) Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que se sitúen a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;...f) Apoyar el desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente (UNESCO, 1998).”

En coherencia con las funciones anteriores, la UNESCO a través de sus diferentes documentos, propone elementos claves en el perfil de los docentes, entre ellos se destacan:

- Educar para un contexto global , para la sociedad mundial y del conocimiento
- Educar en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación en el manejo de una segunda lengua, en valores , sostenimiento del medio ambiente
- Aprender lo que debe enseñar desde una fundamentación conceptual e igualmente cómo enseñarlo ,
- Generar ambientes en donde se promueva responsabilidad social y una actitud abierta al cambio que propendan por la transformación de las realidades y por asegurar en los procesos formativos, el desarrollo humano desde el ser, hacer, convivir y trascender.

En esta dirección, una investigación realizada por la Organización de Estados Americanos, (OEA, 2003), aporta elementos para una reflexión crítica frente a la formación de docentes en el continente americano, así:

En primer lugar, se reconoce la diversidad como parte del ejercicio docente, la cual que se origina en sujetos, tiempos y lugares que obligan a afirmar como “no hay referencia única al término “mejores prácticas” porque no existe una forma óptima para formar a los docentes y las prácticas de desarrollo profesional dependen en buena medida de su contexto y objetivos (OEA, 2003)”.

En segundo lugar, expresa que “los retos en la formación de los docentes están estrechamente relacionados con la conceptualización del papel del docente y las realidades de sus vidas profesionales. La forma en que los maestros son educados depende, en gran medida, de la forma en que los sistemas educativos conciben en el trabajo y el papel de los maestros (OEA, 2003)”.

En tercer lugar, reconoce la relevancia de identificar debilidades y fortalezas en los procesos de la formación inicial del profesorado y la formación permanente o en servicio, advirtiendo sobre el riesgo de buscar suplir deficiencias a través de “... programas de formación en servicio, identificados como una manera de mejorar la práctica docente sin reformar los programas débiles

de formación inicial, y estos han demostrado ser inefectivos en muchos casos (OEA, 2003)". Esta situación se agrava al tomar conciencia de que en el continente americano (López, 2007; Mejía, 2004), los maestros sin formación se concentran en las escuelas pobres, rurales e indígenas con las implicaciones sociales, culturales y económicas que ello implica.

### *El maestro colombiano en la contemporaneidad*

En el contexto colombiano contemporáneo, el maestro cumple un rol que ha de entenderse luego de interpretar la exigencias emanadas desde la Ley 115 de 1994, el Decreto-ley 2277 de 1979, la Ley 715 de 2001 que dicen "la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional"; así como el nuevo el Estatuto de Profesionalización Docente, el decreto 1278 de junio 19 de 2002 en el artículo 4, al referirse a las funciones de los docentes afirma que:

"La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2002)."

Esta interpretación conduce a reconocer unos retos formativos, un perfil muy amplio en las cuales un sujeto debe cumplir con requerimientos múltiples que se escapan a las mismas instituciones formadoras de maestros.

De igual manera el Ministerio de Educación Nacional orienta sobre los aspectos que debe contemplar la formación inicial de los licenciados en educación como lo señala la resolución número 1036 del 22 de abril de 2004 (La fase 1 de la investigación aquí reportada se culmina en diciembre de 2008. Por ello no se asumen la resolución 5443 de 2010 que en su artículo 13 deroga la resolución 1036 de 2004), por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en educación en su artículo 2, afirma que "...los programas académicos en Educación tienen el compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas, y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible" (Ministerio de Educación Nacional, 2004)."

*¿Cuáles son las demandas laborales actuales en educación? ¿Hay algún tipo de influencia de tales demandas en la formación de maestros?*

El Decreto 2582 de Septiembre 12 de 2003, por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en



los establecimientos educativos estatales, que expresa en el artículo 3 cómo " la evaluación de desempeño se referirá a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio educativo, y describirá el grado de cumplimiento de las responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o el directivo docente y que se hacen evidentes en los diferentes contextos institucionales. La evaluación de desempeño valorará la actuación del docente como profesional que participa en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, planea su labor educativa, aplica las estrategias pedagógicas más apropiadas para mejorar la formación de los estudiantes, evalúa los resultados del aprendizaje y se integra con la comunidad educativa..." (Ministerio de Educación Nacional, 2004)."

Otros textos clave en la identificación de las demandas académicas y laborales para los educadores, son la Revolución Educativa 2003-2006, y el Plan decenal de educación 2006-2016 denominado Pacto Social por la Educación, en los que se da cuenta de unas competencias básicas de los docentes. Estos textos se constituyen en pilar para abordar los planes de desarrollo educativos y de donde se puede inferir que se busca cobertura educativa, calidad en la educación y eficiencia en el sistema educativo, lo cual implica retos para las comunidades y en especial para los docentes y directivas.

En síntesis, los docentes requieren responder por unas tareas específicas, lo que implica una renovación integral e integradora, encaminada a procesos de formación coherentes y de proyección, en la búsqueda permanente de la calidad educativa (Parra, 1998), en la asunción de un nuevo rol tanto de quienes educan a los maestros, como de quienes se forman, es asumir el desafío de unir las exigencias contextuales y las académicas y en esa articulación dar garantía de un maestro que pueda intervenir las problemáticas sociales y participar del contexto escolar desde lo social, científico, tecnológico y humano. En consecuencia, los retos para las instituciones formadoras de maestros son de gran dimensión y aviven el significado del acontecer académico de las Facultades de Educación.

Develar las responsabilidades de los docentes es un ejercicio básico ya que ayudan a visualizar las competencias que estos deben desarrollar y sobre esta información articular las propuestas académicas y asesorar los maestros en ejercicio. A continuación se enuncian unas tareas docentes que permiten reconfirmar lo planteado desde lo legal y en los documentos mencionados a lo largo del artículo. Entre ellas:

- **Dominio Disciplinar:** en las cuales demuestra que posee conocimiento, una disposición permanente de actualización que le permite tanto una movilización de pensamiento como un fortalecimiento del núcleo académico.
- **Competencia Comunicativa:** en ella se da cuenta de un buen sistema de comunicación, así como de variadas oportunidades para prácticas innovadoras caracterizadas por óptimos procesos de acompañamiento integral.
- **Competencias Ciudadanas (socio-político):** se identifican impactos del quehacer docente a la luz de una postura Ética y la utilización racional de los recursos.
- **Trabajo en Equipo:** el cual se concreta tanto en el sentido de pertenencia como en el respeto por los conductos regulares intencionados y racionales a través del reconocimiento de vínculos comunitarios y con el territorio.

- Gestión Administrativa de Procesos: requiere acciones de planeación, gerencia de grupo y orientación hacia el logro en función de las propuestas educativas particulares.

El momento histórico es propicio para actuar en función de estas competencias, es ahora que se tiene la posibilidad de responder a los retos de una sociedad (Di Filippo, 2003) que se reconoce en permanente cambio.

La investigación citada (OEA. (2003), reporta que los Formadores de Formadores por lo general expresan grandes resistencias al cambio y a responder, de manera efectiva, a los retos que se imponen para el ejercicio profesional. Al contrario, estos han de comprometerse en hacer grandes cambios en sus prácticas de aula, así por ejemplo, en el fomento de una cultura de la autoevaluación con estándares de altísima calidad, con altos niveles de exigencia, de cara a los retos del momento histórico.

Finalmente, es urgente reconocer la función de las políticas públicas en el sector educativo y la urgencia de que las agremiaciones y organismos académicos expresen su voz y voto en ellas, en tanto, "las políticas eficaces y su aplicación fiel y honesta, la articulación entre sectores, la disponibilidad de apoyos económicos, materiales y de personal, y la constancia pueden ser los únicos ingredientes mágicos en el reto de mejorar la práctica docente (OEA, 2003).

## Metodología

De acuerdo con los objetivos propuestos, el planteamiento del problema y el contexto, esta investigación se asume desde el enfoque social cualitativo, crítico, hermenéutica (Habermas, 1996; Gadamer, 1996), desde una dialéctica que coincide con los críticos del reduccionismo positivista. "La dialéctica quiere ser crítica de los supuestos que el científico empirista no cuestiona: el carácter contradictorio racional – irracional de la sociedad; la necesidad de situar los hechos en un todo social para que tengan sentido; la interacción entre sujeto y objeto en las ciencias sociales humanas, o sea la dependencia del objeto de conocimiento y de la manera de ser conocido (OEA, 2003)".

La metodología a desarrollar se apoya en un enfoque hermenéutico – reconstructivo desde la teoría de Jürgen Habermas (1987) la cual permite hacer acciones descriptivas e historicistas en contextos determinados; tomando como objetivo científico la emancipación de manera que se asuma y enuncie una postura crítica. Así, la hermenéutica reconstructiva asiente una configuración de conocimientos teóricos que permiten ir más allá del sujeto reconociendo su conocimiento declarativo y sus relaciones socioculturales las cuales se convierten en estrategias para la reconstrucción. En términos de Habermas (1992) "Reconstrucción significa que se descompone una teoría y se la vuelve a recomponer en una forma nueva, con la finalidad de conseguir mejor el fin que ella se había propuesto."

Se asumen tres presupuestos que son: primero; la realidad nunca podrá ser totalmente aprehendida ya que su obediencia a leyes naturales sólo se podrá entender de manera incompleta y temporal. Segundo; la construcción del conocimiento es un ejercicio compartido a partir de la interacción y comunicación entre los sujetos investigadores y los sujetos y objetos investigados. Tercero; la indagación es guiada por un diseño que permite que las comprensiones y descripciones emerjan, y que la validación de las conclusiones obtenidas se haga a través del diálogo, la interacción y la vivencia, y estas, a su vez, se concreten en consensos. Con base en lo

anterior, la investigación busca comprender la realidad social desde las exigencias contextuales y legales de las Facultades de Educación como producto de un proceso histórico de construcción visto a partir del contexto, la lógica y el sentir de los sujetos que la conforman (Echeverri, 2003).

Dado este tipo de investigación (Klaus, 2008), el proceso metodológico se configura en varias etapas: contextualización, tematización, lectura de hallazgos. Así estas etapas van desde la contextualización como un acto implícito de reconfiguración y comprensión de la realidad social, política, económica, cultural y educativa que acontece en el escenario universitario; la tematización como una construcción del referente conceptual en relación con los acontecimientos hasta la lectura de hallazgos como consolidados descriptivos que se recogen para analizar las categorías y orientar las tendencias que emerjan durante el proceso investigativo.

De otro lado, el diseño de técnicas e instrumentos para la generación y consolidación de la información se aborda desde la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas, la configuración de matrices categoriales (Miles, M.B. y Huberman, A. 1994) y el diseño de mapas conceptuales, cada una de estas técnicas contribuye para identificar y validar no solamente las exigencias contextuales y legales sino también para identificar el patrón de comportamiento y los procesos como emergen los mismos en los sujetos y las instituciones investigadas.

Así, los insumos para el desarrollo de la investigación fueron: En primer lugar las matrices construidas por los investigadores de las Facultades de Educación adscritas al Capítulo Antioquia-Chocó de ASCOFADE y que están participando del proyecto de investigación de acuerdo a la revisión del marco histórico institucional de cada una de ellas. Los documentos institucionales que daban cuenta tanto del compromiso social como de las propuestas pedagógicas, las reformas educativas más significativas, los documentos tales como los planes de acción, las actas de los Consejos de Facultad y Comités Curriculares, las publicaciones en torno a las incidencias de las exigencias legales, conceptuales y contextuales en el devenir de las propuestas de formación de maestros, los documento sobre los proyecto educativos institucionales y los documento sobre los procesos de acreditación de calidad.

En segundo lugar, un cuestionario abierto realizado a docentes y administradores basados en las categorías emergentes los documentos anteriormente enunciados. Por otro lado, las matrices construidas a partir de entrevistas semiestructuradas desarrolladas con la participación de administrativos, docentes, investigadores, estudiantes y docentes de cada una de las Facultades de Educación. Finalmente, las matrices mencionadas se interpretaron apoyadas en los sistemas categoriales, grupos de discusión y mapas conceptuales construidos durante el ciclo investigativo y los procesos de recolección, análisis e interpretación de información.

## Resultados

Basados en la propuesta metodológica de la hermenéutica reconstructiva, las técnicas de recolección de los datos y el análisis documental; además del recorrido histórico, la historicidad de las instituciones en el contexto confrontadas con las condiciones del mercado, en el tiempo específico en el que fue desarrollada la investigación, surgieron unos resultados que tienen que ver con las exigencias existentes. Según esto se han identificado puntos comunes de las facultades, entre ellos el carisma religioso que se presenta entre siete de ellas y las lecturas críticas sobre los contextos internacionales, nacionales y locales mediante un diálogo permanente con la realidad. Según esto, los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación se presentan de la siguiente manera:

*Asuntos centrales sobre la categoría exigencias en las instituciones formadoras de maestros en el Capítulo Antioquia- Chocó*

Basados en los análisis hechos a la información recogida en las diferentes técnicas se puede decir que las Facultades de Educación han tenido la posibilidad de erigirse como una respuesta socio-cultural a exigencias contextuales que le reclaman a la Educación Superior una toma de posición explícita de compromiso desde la formación inicial y continuada de maestros para los diferentes niveles de escolaridad.

Esta condición se puede leer en tres momentos diferentes que coinciden con la fundación de Facultades de Educación, así entonces, en un primer apartado se reconstruye el periodo histórico denominado de consolidación del Estado Nación (1950 - 1970), en el segundo ítem se reconstruye el periodo de Modernización (1970 - 1990), y por último, se reconstruye el periodo de Globalización (1990 - 2009), periodos que han sido abordados, desde una perspectiva de lo social.

*Entre 1950 - 1970.* La formación de maestros en Educación Superior en Antioquia es ligeramente posterior a la fundación de instituciones dedicadas para este fin en otras regiones del país, así mismo la fundación de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia puede considerarse muy tardía dentro de la historia de la misma universidad por que en una universidad con más de 200 años, sólo 150 años después surja una preocupación por la formación de maestros. Este asunto se convierte en pivote problémico para ser tratado en la segunda etapa del proyecto.

A esta historia se vincula la Universidad Pontificia Bolivariana (Loteró, 1986) -UPB- que se funda en medio de un contexto político-social, nacional e internacional, afectado por las guerras mundiales, las luchas partidistas en Colombia y problemas ideológicos en el ámbito local e internacional. También se resalta como el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, fue creado en la década de los años 60 como satisfactor regional frente a la carencia de educación técnica del departamento de Antioquia.

En esta dirección (Zuluaga, 1999), en Colombia, entre 1970 y 1980 se identifican unas exigencias contextuales que encuentran soportes legales favorables para la modalidad tecnológica de Educación Superior las cuales se fortalecen cuando el gobierno nacional, mediante el Decreto No. 2667 de 1976, define y reglamenta las carreras tecnológicas. En esta situación favorable aparece en escena la Universidad Cooperativa de Colombia. Ese mismo año se funda la Universidad Tecnológica del Chocó -UTCH- para solucionar el problema de falta de licenciados en el territorio chochoano y rápidamente logra, expandir sus servicios a los 18 municipios del departamento.

Con la reforma de la Educación Superior, Decreto 80 de 1980, se le da estatus de educación superior a la educación técnica y tecnológica. Esta decisión no estaba basada en la reconceptualización de las diferencias entre la modalidad técnica y tecnológica, sino que estuvo basada en la distribución porcentual entre las áreas científicas, técnicas, tecnológica y humanística. Al mismo tiempo el Tecnológico de Antioquia, inició labores académicas en 1983. Esta Institución Universitaria tuvo sus orígenes en el Centro Educacional Femenino de Antioquia -CEFA-, el cual, en 1979, fue facultado para ofrecer programas de Educación Superior en la modalidad tecnológica.

*Entre 1970 – 1990.* Desde las Facultades de Educación, cada universidad se comprometió en el surgimiento de propuestas y planteamientos conceptuales y proyectos de reestructuración a todos los niveles, claro está con amplias diferencias en cuanto a la prioridad que se les adjudicaba. La Universidad Tecnológica del Chocó inició, en marzo de 1972, como Instituto Politécnico con 203 alumnos que se matricularon estos 6 programas: Licenciatura en Idiomas, Matemáticas y Física, Ciencias Sociales y Económicas, Química y Biología, Psicopedagogía, Administración Educativa y Tecnología en Administración de Empresas.

En caso de la UPB, tal y como se anotó en la categoría compromiso social, ya en la década del 80, el compromiso social de la Facultad se centra en las necesidades particulares de las comunidades, buscando configurar un sujeto particular a ellas. Esto conlleva a la realización de “diagnósticos de comunidad” y a “comprender la articulación entre las variables culturales del contexto (Universidad Pontificia Bolivariana, 2000)”.

Para la segunda mitad de la década del 80, como exigencia contextual, surge la necesidad de dar solución a los graves problemas sociales tales como el sicariato, la compra de conciencias, narcotráfico, entre otros, debido a la abrupta desigualdad social, al desempleo, a la pobreza, a la falta de oportunidades entonces en instituciones como la FUNLAM se desarrollan programas para enfrentar estas condiciones, es el caso de su programa bandera Pedagogía Reeducativa que buscaba atender a población excluida y en riesgo.

*Entre 1990 – 2009.* Se identifican tendencias en los resultados iniciales referidas a que lo público, en las Facultades de Educación está muy reducido en ellas, dado que en los 90 ellas entraron, avaladas por el marco regulatorio en una imperiosa necesidad de sostenerse, en la noción de mercado.

Así se interpreta al leer algunos documentos institucionales, tal como se halla en el caso de la Fundación Universitaria Luis Amigó- FUNLAM, que resalta como “en 1992, y ante el incremento de la problemática del consumo y tráfico de drogas, inició la Especialización en Farmacodependencia, única en el país. En el año de 1995 se creó la Facultad de Educación, como unidad académica para reunir, organizacional y curricularmente, un grupo de profesiones o disciplinas relacionadas con la formación pedagógica. De ahí surgieron las licenciaturas en Educación Básica, con sus diferentes énfasis y Educación Preescolar. En ese año se dio inicio a las especializaciones en: Legislación de Familia y de Menores, Animación Sociocultural y Pedagogía Social, Docencia de las Ciencias Sociales y Gestión de Procesos Curriculares”.

De igual manera en su visión el Tecnológico de Antioquia expresa “...**en el 2012** será identificado como una Institución Universitaria, líder en el orden departamental, competitiva en el ámbito nacional, con proyección Internacional, reconocida por la excelencia académica y la calidad humana de sus integrantes para responder con eficiencia, eficacia, pertinencia y compromiso social a los requerimientos y necesidades de la sociedad en el marco de la interrelación empresa, institución educativa y comunidad (Tecnológico de Antioquia. 2009)”.

#### *El maestro colombiano en la contemporaneidad*

En el contexto educativo, especialmente de Formación de Formadores, a veces se establecen términos de moda como ciencias de la educación, currículo, competencias, excelencia que circulan en textos de diferentes formatos, sin que sean producto de discusiones de comunidades académicas que profundicen en ellos. Así por ejemplo, en la última década es común encontrar

referencias al término competencias, y sólo después de casi once años se están construyendo acuerdos en el país sobre la conveniencia o no de su utilización en educación académica e integral (Delors, 1994).

En la documentación de una de las Facultades de Educación estudiadas se justifica la práctica escribiendo que se "... ha dado gran importancia al *proceso de práctica* como uno de los aspectos fundamentales que facilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y *competencias* que permiten el ejercicio de las funciones pedagógicas de manera responsable y ética, de acuerdo con las necesidades de los diferentes contextos (Tecnológico de Antioquia, 2007)". Llama la atención la falta de acuerdo sobre lo que entendemos en las Facultades de Educación por Prácticas, ¿serán prácticas pedagógicas? ¿Qué implicaciones tiene hablar de prácticas educativas ó practicas didácticas? Para seguir en nuestra reflexión, se enfatiza como para el caso que nos ocupa, en se cambia no sólo el nombre sino pareciera la intencionalidad así entonces ¿Qué es una práctica profesional en un pregrado y en qué se diferencia del ejercicio del egresado desde un enfoque por competencias?

Lo anterior se ilustra en la Facultad de Educación de la UPB cuando presenta su propuesta pedagógica desde *la teoría de sistemas – Modelo cibernético* (de interconexiones con base en un piloto): se pretende que la formación de formadores se entienda desde el sistema educativo que configura procesos de conocimiento y *competencias* con base en tres criterios operativos: *autorreferencialidad, autorregulación y autopoiesis*. El enfoque sistémico obliga a hacer las conexiones, las religaciones necesarias entre los saberes y la realidad, entre las prácticas, en este caso, educativas y pedagógicas y la realidad y todo eso construye el saber propio del maestro y obviamente el perfil propio del maestro.

En el Politécnico Jaime Isaza Cadavid se identifican exigencias inspiradas por la UNESCO, en su texto "La educación encierra un tesoro." y de allí los aprendizajes básicos que ayudan a reconocer como la preparación de los docentes requiere de un trabajo profundo en el contexto de concepciones respecto a la educación física, la pedagogía, el currículo, la relación enseñanza - aprendizaje, el poder, la autoridad (Díaz, 1999). En la Corporación Universitaria Lasallista, según el pensamiento Educativo de San Juan Bautista De La Salle contribuye a que la educación se convierta en la forma más expedita para la *promoción de la persona* y, en consecuencia, de la sociedad en la cual se inserta. Las situaciones expuestas pueden organizarse, provisionalmente en la siguiente tabla (Tabla 1), por décadas en función de los conceptos clave. Así:

**Tabla 1**

| Periodos           | Concepto clave  |
|--------------------|---|
| <b>1950 - 1970</b> | progreso, cobertura, universalización   |
| <b>1970</b>        | regionalización, descentramiento, instrucción, instrumentación, tecnología educativa  |
| <b>1980</b>        | Saber Pedagógico (práctica pedagógica)  |
| <b>1990</b>        | La calidad, ésta es mirada bajo la eficacia del sistema educativo y la disminución de la deserción escolar. Se inicia a escuchar cada vez más el asunto de la conectividad- atención al cliente |
| <b>2000</b>        | Gestión administrativa, calidad integral, autonomía, certificación, acreditación.   |

Fuente: Elaboración de los autores.

Se identifica una gran variedad de tendencias como puntos de encuentro en documentos rectores de la UNESCO, asociaciones nacionales e internacionales y del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, la diversidad de posturas teóricas, algunas eclécticas, hace parte de los ejes a profundizar en fases posteriores de investigación.

### *Las demandas laborales actuales en educación y su influencia en la formación de maestros*

Las exigencias legales han marcado de manera significativa el compromiso social y las propuestas pedagógicas de las Facultades de Educación especialmente desde la década del 70, vale la pena aclarar que a continuación se nombrarán algunas evidencias. En cuanto a las exigencias legales, sobresalen la Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 080 de 1980, la Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, decreto 272 de 1998, decreto 804 de mayo de 1995 que reglamenta la educación para grupos étnicos, decreto 2566 de 2003, entre otros tantos. Los efectos de estos aspectos legales se identifica, por ejemplo en el caso de Tecnológico de Antioquia de lee claramente cuando se afirma que "las prácticas en la Licenciatura, al igual que los programas de educación, se fundamentan en la Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la educación superior entendida como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral mediante la formación académica profesional. También tiene como base en su aspecto legal la Ley 155 de 1994,....El Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos...". (Tecnológico de Antioquia, 2007)

Al revisar la información se generan dos grandes inquietudes en torno a los efectos de los procesos vivenciados en las Facultades de Educación, especialmente a partir del decreto 272 de 1998, en particular, por ser estas Facultades las que inician los procesos de acreditación y autoevaluación, estas inquietudes son:

En primer lugar, es urgente resaltar las pocas evidencias halladas en la recolección de información en esta primera fase del proyecto de investigación referentes a procesos sistemáticos de reflexión interinstitucional acerca de las experiencias autoevaluación y de acreditación de calidad y las maneras en que estas reflexiones han generado cambios o transformaciones en las propuestas de formación de maestros y en la actualización de los formadores de éstos. Emergen interrogantes tales como: ¿De qué manera la acreditación previa, el registro calificado, acreditación de alta calidad está contribuyendo para ofrecer en nuestras facultades programas pertinentes a nuestros contextos? ¿Qué sentido tienen los procesos de acreditación y autoevaluación en nuestras facultades? ¿Cuál es el efecto de nuestras voces, como facultades y como asociación, en las políticas públicas de educación?

En segundo lugar, al analizar las situaciones planteadas se generan tensiones a partir de la identificación de vacíos y contradicciones entre los principios fundacionales de acuerdo a carismas particulares de cada facultad de educación y las propuestas pedagógicas que se consolidan en ellas.

## **Conclusiones**

En la discusión de algunos resultados de esta primera fase de investigación, ha cobrado relevancia el reconocimiento de las exigencias contextuales y legales las Facultades de Educación en

aspectos que tienen que ver con el compromiso social y la identificación de las mismas en su trayectoria histórica; las propuestas pedagógicas y los perfiles de los maestros y la auto marginación del saber pedagógico.

#### *Del compromiso social y la identificación de la misma en su trayectoria histórica*

En relación con el compromiso social y los trayectos identitarios de las Facultades de Educación, se puede identificar como tendencia general una reconfiguración de las ideas y prácticas en torno a la responsabilidad social a partir de las reconversiones actuales de la sociedad industrial. En este sentido, se hace hegemónica la existencia de prácticas institucionales adaptadas a las exigencias de la sociedad del mercado, del conocimiento y del gerenciamiento.

#### *De las propuestas pedagógicas*

Con respecto a las propuestas pedagógicas, emerge un cuestionamiento frente a los perfiles de formación que exponen cada una de las doce Facultades de Educación y lo poco visible de las comunidades intra e inter institucionales que evidenciarían una consolidación pedagógica y política de ASCOFADE. Así, en la actualidad la organización de docentes, como comunidad académica no es evidente, pareciera que se asiste a una especie de debilitamiento o trabajo insular, donde los maestros como sujetos de saber pedagógico se ven reducido a operarios técnicos del currículo.

#### *Del perfil de maestros*

En coherencia con el numeral anterior, si el maestro no tiene la formación que lo autorice a reivindicar un lugar de generación de conocimientos, sino simplemente su condición de reproductor y si eso es lo que se repite a partir de esas exigencias legales, continuamente sobre las Facultades de Educación, lo que estamos viendo es la configuración de sujetos cada vez más subalternizados con serias dificultades a la hora de establecer un discurso alternativo al deber ser que se le coloca como un espacio ocupacional, como un perfil, como una política pública a seguir. ¿Cómo alcanzar entonces la misión y la visión de las Facultades de Educación?

Nacen varios interrogantes ¿Cómo se redactan las misiones de cada licenciatura y cuáles son los discursos comunes que se construyen en las comunidades académicas? ¿A qué llamamos en las Facultades de Educación comunidad académica?

#### *De la auto marginación del saber pedagógico.*

En Colombia de acuerdo con su devenir histórico partir de los 40 y 50 con la emergencia del Modelo de la Tecnología Educativa los maestros han sido desalojados de su saber pedagógico, porque son otros los que han determinado cuál será su concepción de educación, didáctica, pedagogía, sin soporte o sin construcción epistemológica cuya efecto ha sido la reducción del campo educativo a una concepción instrumental economicista y psicologista donde ahora, las categorías centrales son rendimiento, eficacia, efectividad, empresa, estímulo-respuesta, categorías lejanas al saber pedagógico.

Existe ahora una preocupación en las Facultades de Educación por cumplir con estándares propios



de fábricas en los que se certifica la calidad de los procesos sin profundizar en los impactos formativos de éstos, pareciera un intento desesperado por continuar figurando en un mercado capitalista, ya es común presenciar, con cierta frecuencia, una la celebración por las certificaciones alcanzadas.

En el acercamiento a las Facultades de Educación se identifica un activismo institucional, que reclaman nuevos interrogantes ¿En qué se fundamenta la relación pedagogo - maestro?, ¿Acaso el pedagogo es el que piensa y el maestro es el que enseña? ¿En dónde está el maestro pensante?

Se sospecha, en el Capítulo Antioquia- Chocó, una posible carencia de cultura investigativa acerca del maestro en Colombia, que le impide a este estar reflexionando, de manea crítica y científica, sobre su soporte epistemológico, conceptual y metodológico. Esta falta de rigor lo deja, en ocasiones, en condiciones desfavorables frente a otros profesionales, por no tener un soporte teórico claro para pensar e intervenir desde su campo educativo y pedagógico. Es pertinente preguntar ¿Asistimos a un menoscabo de la confianza del maestro en sí mismo? ¿Otros piensan por él, otros deciden y actúan por él? ¿Cuáles han sido los efectos de las misiones extranjeras de la declaración mercantil y de las exigencias legales?

Finalmente, son varias las Facultades de Educación del Capítulo que realizan una revisión de lo que han estado haciendo, cómo lo estaba haciendo, y de acuerdo a directrices del Ministerio de Educación Nacional se analizan cambios curriculares y modificaciones en los planes de estudio. Parece que nuevamente, las exigencias legales determinan procedimientos y transformaciones en las Facultades y no la reflexión crítica de sus comunidades académicas, sin embargo se fortalece la pregunta ¿Cómo conformar comunidades académicas que reconstruyan el lugar del saber pedagógico?

## Bibliografía

Banco Interamericano de Desarrollo. (2000) Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Este informe fue elaborado por el personal de la Unidad de Educación del Departamento de Desarrollo Sostenible: Claudio de Moura Castro, Asesor Senior sobre Educación; Juan Carlos Navarro, Especialista en Educación; y Laurence Wolff, Consultor. También contribuyó: Martin Carnoy, Profesor de Educación, Universidad de Stanford. Los autores agradecen la colaboración de Marcelo Cabrol (Región 2), RuthanneDeutsch (Economista, División de Desarrollo Social) y AimeeVerdisco (Consultora). Washington. D.C.

Corvalán, R. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales. Santiago-Chile. Serie documentos CIDE, N° 11.

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Di Filippo, J. (2003). *La sociedad como representación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Díaz, M. (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. En: Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPRODIC

Echeverri, J. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: Pedagogía y epistemología. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

- Flórez, R. (1989). *Pedagogía y verdad*. Medellín: Secretaría de educación y cultura.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método I y II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* Vols. I y II. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Humanidades
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.
- Klaus, A. (2008). *Ensayos de Pedagogía Alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Lotero, G. (1986). "Primeros estatutos y reglamentos iniciales". En: *La Pontificia Bolivariana: medio siglo de historia universitaria*. Anexo no. 1. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, p.19
- Mardones, J. M. (1991) Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación crítica. Barcelona: Anthropos: Barcelona. Pág. 318
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Mejía, M. R. (2004). planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX de la CIEC Santiago de Chile Enero 8-14 de 2004.
- Miles, M.B. y Huberman, A. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Newbury Park.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). República de Colombia. Decreto-ley 2277 de 1979. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). República de Colombia. Ley General de Educación, 115. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). República de Colombia. Ley 715. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). República de Colombia. Decreto 1278 de Junio 19. Santa Fe de Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). República de Colombia. Decreto 2582 de Septiembre 12. Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). República de Colombia. Resolución 1036 de Abril 22. Santa Fe de Bogotá.

Organización de Estados Americanos. (2003), Informe Tercera Reunión de Ministros de Educación, Diagnósticos, desafíos y lecciones aprendidas en equidad y calidad, educación secundaria y formación docente: bases para la discusión sobre las prioridades educativas en los proyectos hemisféricos. 13 de agosto de 2003, México

Parra, R (1998). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Bogotá: Fundación FES

Quiceno, H; Saenz, J; Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903 – 1997. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos (v. 2): S. XX*. Colombia: Editorial Magisterio.

Reimers, F. (1990), "Deuda externa y financiamiento de la educación: Su impacto en Latinoamérica". OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tecnológico de Antioquia. Facultad de Educación y Ciencias Básicas y Aplicadas (2007). Manual de Práctica Interinstitucional Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Medellín.

Tecnológico de Antioquia. (2009) Plan de Desarrollo 2011-2015. Acuerdo Número 10. Por medio del cual se define y aprueba el Proyecto Educativo Institucional del Tecnológico de Antioquia

UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre.

UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Capítulo I: Misión y funciones. 9 de octubre.

Universidad Pontificia Bolivariana (2000). Proyecto Educativo, Facultad de Educación, Medellín  
Universidad Pontificia Bolivariana (2000). Proyecto Educativo, Facultad de Educación, Medellín.

Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas. Diciembre 2002

Velez De La Calle, C. (2006) Tensiones entre la práctica social del maestro y la formación docente en las facultades de educación: un vínculo por resolver en el currículo. SAPIENS, dic. 2006, vol.7, no.2, p.11-23. ISSN 1317-5815.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre.

## Cibergrafía

Vila Merino, E. (2003). Políticas educativas y globalización neoliberal: análisis y discursos principales. Globalización. Revista de sociedad, cultura y economía. Diciembre 2003. URL:

<http://www.rcci.net/globalizacion/2003/fq398.htm>

### Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica  
de las investigaciones sobre la relación entre  
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 07 - Número 13  
Julio - Diciembre de 2012

Una publicación de la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía  
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – [www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

[revista.q@upb.edu.co](mailto:revista.q@upb.edu.co)

Circular 1ª 70-01 (Bloque 6, Piso 1)  
Teléfono: (+57) (+4) 448 83 88 ext. 13262  
Medellín-Colombia-Suramérica