



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**TRANSFORMACIONES CURRICULARES EN LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: IMPLICACIONES PARA
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (2010-2019)**

Autores

Clara Sofía Echavarría Mazo

Anderson Herrera Duran

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Transformaciones curriculares en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia: implicaciones para la práctica pedagógica (2010-2019)

Clara Sofía Echavarría Mazo

Anderson Herrera Duran

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciada y licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Asesores:

Dr. Edison Cuervo Montoya

Mg. Nicolás Londoño Osorio

Línea de Investigación:

Ciencias Sociales y Contexto Educativo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Tabla de contenido

<i>Resumen</i>	1
<i>1. Introducción</i>	2
<i>2. Contextualización</i>	4
<i>3. Planteamiento del problema</i>	6
<i>4. Objetivos</i>	12
4.1 Objetivo general	12
4.2 Objetivos específicos.....	12
<i>5. Justificación</i>	13
<i>6. Marco referencial</i>	16
6.1 Antecedentes investigativos	16
6.1.1 El caso europeo.....	16
6.1.2 El caso latinoamericano.....	23
6.1.3 El caso nacional y local	28
6.2 Marco conceptual	37
6.2.1 Política educativa y política curricular	37
6.2.2 Práctica pedagógica	41
6.2.3 Programas de formación de maestros	47
6.2.4 <i>Curriculum</i> y su ámbito político-administrativo	57
<i>7. Metodología</i>	65
7.1 Enfoque metodológico	65
7.1.1 Estrategia de investigación documental	66
7.1.2 Técnicas de investigación e instrumentos	68
7.2 Confiabilidad y validez	72

7.3 Aspectos éticos de la investigación.....	73
8. <i>Presentación de los resultados, análisis y discusión</i>	75
8.1 <i>Ámbito político-administrativo de las transformaciones curriculares de la Práctica Pedagógica</i>	76
8.1.1 El contexto de los procesos de regulación.....	77
8.1.2 Práctica Pedagógica: normativa nacional y municipal	83
8.1.3 La Universidad de Antioquia y la Práctica Pedagógica	93
8.1.4 Programas de formación de maestros, el discurso de la calidad y mecanismos de regulación	101
8.2 La Práctica Pedagógica: hacia la transformación curricular	113
8.2.1 Transformaciones curriculares de la Práctica Pedagógica	113
8.2.2 Cambios en el nombramiento de la Práctica Pedagógica	124
8.2.3 La identidad del programa	129
8.3 Práctica Pedagógica: tensiones y resistencias	143
8.3.1 Relaciones entre los actores.....	144
8.3.2 Transformaciones curriculares de la Práctica Pedagógica ¿Elección u obligación?	155
8.3.3 Práctica Pedagógica: entre las posibilidades y limitaciones.....	173
9. <i>Conclusiones</i>	180
10. <i>Referencias bibliográficas</i>	188
11. <i>Anexos</i>	195

Resumen

La educación en Colombia se constituye como un derecho de las personas, así como en un servicio público con una función social, en donde el Estado se encarga de su regulación y de ejercer una suprema inspección y vigilancia, velando por el cumplimiento de sus fines. Desde hace un tiempo, han tenido lugar una serie de discursos que manifiestan la importancia del rol del maestro, de su formación y su práctica pedagógica, para mejorar el funcionamiento de los sistemas educativos.

En Colombia, las principales instituciones encargadas de la formación de maestros son las facultades de educación y las escuelas normales superiores, las cuales han sufrido modificaciones a partir de procesos de cambio generados por políticas educativas y curriculares. Estas transformaciones pueden generar ciertas tensiones, toda vez que los márgenes de actuación de los programas de formación de maestros y de sus mismas prácticas, conseguirían verse influenciadas y modificadas en el contexto de estas dinámicas de normativización.

Este estudio se focaliza en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Dentro de este programa, la práctica pedagógica se postula como un ámbito de gran importancia para la formación de maestros. Por tanto, este trabajo pretende analizar la incidencia que tiene la aplicación de normativas nacionales, sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo de 2010 a 2019.

El trabajo es desarrollado siguiendo un enfoque cualitativo, desde una investigación de tipo documental, en donde se aplican variadas técnicas para recolectar, analizar e interpretar la información. Dentro del proceso de sistematización se utiliza el software ATLAS.ti, contribuyendo al análisis de los datos.

Palabras clave: política educativa, transformación curricular, programas de formación de maestros, práctica pedagógica.

1. Introducción

Una de las formas en que el Estado interviene y se manifiesta en la vida social es a través de políticas públicas, las cuales, pueden ser asumidas como el conjunto de decisiones gubernamentales que se toman con la intención de crear, cambiar o modificar algún aspecto administrativo, económico, cultural, educativo o político dentro de la sociedad. Dada la presencia de estas políticas en el escenario de lo educativo, se da surgimiento a las políticas educativas y estas a su vez, dan cabida a las políticas curriculares, que son un aspecto específico de la anterior, y son las que establecen la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el *currículum* dentro del sistema educativo (Gimeno, 2007). De esta manera, se hace evidente que la educación se ha visto influenciada por la presencia de decisiones normativas que han desencadenado en algunas modificaciones en el ámbito educativo.

Bajo este panorama, y como maestros en formación del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, nos preguntamos por las posibles implicaciones de las transformaciones curriculares, como consecuencia de las políticas educativas y de las políticas curriculares, en la práctica pedagógica que se desarrolla en el programa.

Para acercarnos a unas posibles respuestas y comprensión de nuestro cuestionamiento, se realiza el presente trabajo con una estructura investigativa que cumple con los requerimientos exigidos para el mismo. De esta manera, el trabajo se encuentra organizado como se expone a continuación.

Para iniciar, se realiza una contextualización, en un primer momento, de la universidad y la Facultad de Educación, donde se advierte de manera somera su trasegar y algunos rasgos identitarios y misionales; en un segundo momento, la contextualización se enfoca en el programa Licenciatura en Ciencias Sociales, donde se expone, grosso modo, algunas de sus características. Luego, se realiza la descripción de la presencia de aspectos normativos en el escenario educativo, y de sus posibles implicaciones para el programa con respecto a la práctica pedagógica, dejando de manifiesto el planteamiento de un problema. Posteriormente, se presenta un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales permiten perfilar lo que se hará en el desarrollo del trabajo; y a continuación se expone el por qué es importante y necesario realizar una investigación frente a la problemática que se está presentando.

Seguidamente, se encuentra el marco referencial, donde se pone de manifiesto los antecedentes y se realiza un acercamiento al acumulado investigativo, abarcando en rango de tiempo desde la década de 1990 hasta la actualidad, y en aspectos geográficos diferentes ubicaciones, así, el apartado se divide en el caso europeo, el caso latinoamericano, y el caso nacional y local. Después, se encuentra el marco conceptual, en el cual se realiza un acercamiento teórico a los conceptos transversales de la investigación, a saber, política educativa y política curricular, la práctica pedagógica, programas de formación de maestros, y, por último, *curriculum* y su ámbito político administrativo.

Posteriormente, se hace alusión a la metodología, cuyo enfoque metodológico es de corte cualitativo acompañado de la investigación documental, y se hace uso de diferentes técnicas con sus respectivos instrumentos; enunciando que algunas de las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada, el cuestionario, revisión documental y revisión de archivos. Así mismo, se utiliza el software ATLAS.ti para la organización y codificación de la información recolectada. Seguidamente, quedan expuestos los aspectos éticos de la investigación, para dejar claridad frente al manejo adecuado de la información recolectada, el anonimato y la confidencialidad de la información brindada por los participantes.

Finalmente, están los resultados y la discusión que ha posibilitado la investigación. Debido a la cantidad de información encontrada se propone un orden para su presentación, exponiendo las categorías que surgieron en el trabajo con su respectivo desarrollo descriptivo y analítico. De esta manera, las categorías son: ámbito político-administrativo de las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica, la práctica pedagógica: hacia la transformación curricular y práctica pedagógica: tensiones y resistencias. En cada una de ellas se encuentra la introducción y luego se despliegan las subcategorías, donde se esbozan las descripciones, triangulación de la información, análisis y reflexiones de los hallazgos. Al final del trabajo se presentan las conclusiones y recomendaciones, así como las referencias bibliográficas y los anexos.

2. Contextualización

La educación es un tema que en la actualidad es de vital importancia, más cuando estamos en una sociedad con pretensiones de globalidad que se dirige a reivindicar a la educación como uno de los principales motores de desarrollo de las sociedades. Para los sistemas educativos, el rol del maestro, su formación y prácticas son de importancia para su funcionamiento.

En Colombia, las instituciones principales encargadas de la formación de maestros son las facultades de educación y escuelas normales, las cuales han sufrido modificaciones a partir de procesos de cambio en las normativas nacionales y de procesos internos de las mismas instituciones.

Nuestro trabajo de investigación se circunscribe en la Universidad de Antioquia, que desde su fundación en 1803 ha influido en variados sectores sociales mediante actividades de investigación, docencia y extensión¹, teniendo por objeto la búsqueda, desarrollo y proliferación del conocimiento en variados campos del saber, así como la formación integral de los estudiantes. Dentro de su corpus de principios y valores² destacan la igualdad, responsabilidad social, libertades de cátedra y aprendizaje, normatividad, convivencia, excelencia, autonomía, entre otros. Cabe resaltar que, dentro de la autonomía de la universidad, está el derecho de darse y modificar sus reglamentos y estatutos; delimitar sus autoridades administrativas y académicas; instituir, ordenar y desarrollar sus programas académicos; fijar y gestionar sus políticas y labores formativas, académicas, docentes, culturales, científicas y administrativas, entre otros derechos. Además, es importante manifestar que, en la Universidad, dentro de su naturaleza, se contempla el ejercicio libre y responsable de la crítica, la enseñanza, el aprendizaje, la cátedra, la creación artística, la investigación y la controversia ideológica y política. Lo anterior, va en coherencia a lo expuesto en la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

La Facultad de Educación³ de la Universidad de Antioquia fundada en 1953, indica dentro de sus ejes misionales la intención de generar e infundir el saber pedagógico, curricular y didáctico, para contribuir con la formación de pedagogos y excelentes maestros en beneficio

¹ Información disponible en <http://cort.as/-NjLA>

² Información disponible en <http://cort.as/-NjFw>

³ Información disponible en <http://cort.as/-NjWJ>

de la preservación de la cultura de la humanidad, y que además aporten a la solución de problemáticas educativas al servicio de la sociedad.

Ahora bien, este estudio se focaliza en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que desde 1954 ha prestado sus servicios educativos. Dentro de este programa, la práctica pedagógica⁴ se postula como un ámbito importante para la formación de maestros, y se concibe “como un tejido de relaciones y tensiones entre sujetos, saberes, contextos y discursos” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.28). A partir de esta concepción, se deriva que la práctica pedagógica va en coherencia con dimensiones formativas, pedagógicas, educativas, didácticas, disciplinares, e investigativas según los diversos contextos, lo que se cohesiona con el artículo 109 sobre las finalidades de la formación de educadores de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). El maestro en formación, reflexiona, desarrolla y pone en evidencia la práctica pedagógica de manera reflexiva, consciente, sistemática y coherente, en un ejercicio con potencialidad de generar impacto ante problemáticas sociales y pedagógicas del quehacer educativo.

⁴ Información disponible en <http://cort.as/-NP7R>

3. Planteamiento del problema

Durante las últimas décadas, en Colombia se vienen presentando una serie de procesos de cambio en los asuntos educativos y formativos, uno de los factores que más participa en estos cambios es el ámbito legislativo, por ejemplo, con la Ley General de Educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994), se da comienzo a una serie de grandes transformaciones educativas en Colombia, comenzando desde su organización administrativa y pasando por cambios curriculares, inclusive por el ingreso de los docentes a la profesión, en donde las formas de nombramiento del maestro van cambiando hasta llegar a denominarse como *profesionales de la educación*⁵.

Son una serie de leyes, decretos, resoluciones y normas que hacen parte de una ola reformista a la cual se han visto sometidas las instituciones encargadas de la formación de maestros en Colombia, y por tanto la misma formación de maestros y sus prácticas educativas. Lo anterior puede encontrar varias justificaciones, por ejemplo, en un informe de 1999 de Cecilia Braslavsky patrocinado por el Banco Mundial, se hacía referencia a que dentro de los elementos que afectan los sistemas educativos en Latinoamérica está la falta de cualificación del profesorado y de sus prácticas de enseñanza.

Pero estas dinámicas nacionales, también pueden mirarse en clave mundial, toda vez que a nivel internacional se han venido presentando variadas transformaciones. Autores como Mejía (2005), indican que los fenómenos científicos, tecnológicos y las nuevas formas de producción del conocimiento, constitutivos de la globalización y que no pueden separarse de las lógicas del mercado neoliberal, afectan las actividades educativas incluso pedagógicas de diferentes partes del mundo.

A manera de ejemplificación de la importancia del ámbito legislativo en los cambios educativos del país, se trae a colación a las investigadoras Bolívar & Cadavid (2009), que en su trabajo de maestría proponen tres grandes hitos para la educación en Colombia. El primero de ellos, entre 1984 y 1994 con el decreto 1002 de 1984, aquí, comienza a tomar presencia la renovación curricular y dan comienzo las discusiones sobre la circulación de la planificación curricular con el surgimiento del movimiento pedagógico, los congresos y foros pedagógicos y educativos realizados. “Este periodo se caracterizó por gran producción académica y

⁵ Disponible en el Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Artículo 3.

pedagógica de los maestros, intelectuales del país” (Bolívar & Cadavid, 2009, p.12). El segundo hito, se ubica entre 1994 y 2001, y cobra sentido con la promulgación de la Ley General de Educación, en donde se materializan elementos primordiales de la lucha que venían dando los maestros, como la autonomía, aspectos curriculares y pedagógicos, entre otros. El tercer hito está ubicado en el 2001 y viene dado con la promulgación de la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios (en especial el Decreto 1278 de 2002), a partir de allí se da un proceso que varios autores nombran como contrarreforma educativa, caracterizado por la despedagogización de los procesos educativos (Mejía, 2005), y una reorganización de la educación bajo criterios financieros y empresariales, redefiniendo y desplazando las nociones sobre educación, *curriculum* y el papel del maestro que venían circulando en los periodos anteriores.

Según lo descrito, el Estado colombiano ha demostrado interés por legislar en cuanto a la formación de maestros y su quehacer pedagógico, para ilustrar esta afirmación, se puede acudir al trabajo investigativo desarrollado por Bolívar (2015), en donde se indica que:

Desde la creación de la Ley 115 el gobierno viene buscando dar un giro a la calidad educativa del país, teniendo muy en cuenta la formación de maestros como un pilar fundamental para realizar este giro; la formación de maestros en Colombia empieza su cambio desde la Ley General de Educación en su artículo 112, el cual hace referencia, inicialmente, a la formación profesional de educadores y señala, de igual forma, que las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad u otra unidad académica, nombrando a las escuelas normales, deben estar debidamente reestructuradas y aprobadas para poder atender programas de formación para docentes que puedan formarse para desempeñarse en preescolar y básica primaria. (p.130)

Son variadas las tensiones que, por ejemplo, en el trabajo de maestría de Rosa Maria Bolivar y Ana Maria Cadavid del 2009 “*Del estado docente al estado evaluador, las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros. 1994-2006*”, se expresan en el posible sometimiento del maestro a la voluntad de especialistas y del mercado laboral, surgiendo tensiones con respecto a lo curricular, entre la autonomía, la toma de decisiones, la praxis del maestro, y la misma noción del maestro que se debate entre un intelectual de la pedagogía y un profesional de la educación.

Por tanto, es menester establecer análisis y cuestionamientos sobre el funcionamiento y las tensiones que podrían implicar el desarrollo de las políticas educativas, en su afectación a las prácticas pedagógicas que hacen parte de los programas de formación de maestros y de las instituciones formadoras de maestros.

Para ejemplificar probables tensiones que pueden generar el desarrollo de las políticas educativas, se presenta un caso que podría atentar contra la autonomía curricular, cualidad que se desprende de la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 y que deben tener las instituciones de educación superior. En lo que se puede considerar como una acción unilateral, la Alcaldía de Medellín expide la resolución número 201950020325 del 07 de marzo de 2019 “*Por la cual se realiza vinculación formativa para prácticas en establecimiento educativo oficial a estudiantes de la Universidad de Antioquia*”, función que cumplía la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en coordinación directa con las Instituciones Educativas Oficiales. En esta resolución entran en consideración la Ley 1780 de 2016 “*Por medio de la cual se promueve el empleo y el emprendimiento juvenil, se generan medidas para superar barreras de acceso al mercado de trabajo y se dictan otras disposiciones*”, una ley que tiene por objeto estimular la generación de empleo para jóvenes entre 18 y 28 años de edad implementando mecanismos que posibiliten la vinculación laboral. En el título III de esta ley se establecen los artículos para reglamentar las “*Prácticas Laborales*”, las condiciones mínimas de la práctica laboral y el reporte de las plazas de práctica laboral en el servicio público de empleo, lo que pudiera invisibilizar el sentido de la práctica pedagógica, e indicando en el artículo 15 que:

La práctica laboral es una actividad formativa desarrollada por un estudiante de programas de formación complementaria ofrecidos por las escuelas normales superiores y educación superior de pregrado, durante un tiempo determinado, en un ambiente laboral real, con supervisión y sobre asuntos relacionados con su área de estudio o desempeño y su tipo de formación; para el cumplimiento de un requisito para culminar sus estudios u obtener un título que lo acreditará para el desempeño laboral. (Congreso de la República de Colombia, 2016, art. 15)

Al final de esta definición, indican que esta modalidad de práctica no constituye una relación de trabajo por tratarse de una actividad formativa.

Acto seguido, también entra en consideración la resolución número 3546 del 3 de agosto de 2018, en donde el Ministerio de Trabajo regula lo ordenado en la Ley 1780 de 2016,

y entre otras cuestiones, se reglamenta el reporte de plazas en el Servicio Público de Empleo (artículo 10), la duración de la práctica laboral (artículo 12), las obligaciones del estudiante como practicante laboral (artículo 13), y las obligaciones de los escenarios de práctica laboral (artículo 15).

Articulando lo anterior, se expide el Decreto Municipal No. 0025 del 11 de enero de 2019 “*Por medio del cual se reglamenta el Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín y se dictan otras disposiciones*”. En este Decreto se indica que las prácticas laborales en las Instituciones Educativas Oficiales, serán gestionadas por la Secretaría de Educación de Medellín, además, en el artículo 46 literal 2, se delega en el Secretario de Educación la facultad para tramitar las prácticas laborales en Instituciones Educativas Oficiales, y para expedir los actos administrativos necesarios para el desarrollo de las prácticas.

La Secretaría de Educación expide la resolución número 201950005822 del 29 de enero de 2019, indicando los parámetros y procedimientos para la identificación de necesidad, convocatoria, selección de los aspirantes, y formalización de las prácticas laborales de los estudiantes de los diferentes programas de formación.

Finalmente, con la resolución número 201950020325 del 07 de marzo de 2019, el Secretario de Educación de Medellín resuelve vincular a los estudiantes de la Universidad de Antioquia mencionados en dicha resolución, con los respectivos establecimientos educativos oficiales para realizar las prácticas laborales gratuitas. En dicha resolución se hace mención del número de documento, nombres y apellidos, facultad/programa, establecimiento de práctica, lista de actividades y duración.

Para varios estudiantes, como por ejemplo los pertenecientes a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, se les asignó una Institución Educativa en la cual iniciaron sus procesos de práctica pedagógica profesional (Práctica Pedagógica I) según el pensum curricular de la respectiva licenciatura. Una práctica pedagógica que requiere de un proceso de investigación, que en buena parte de los casos versa sobre problemáticas concernientes al contexto educativo en donde se realiza dicha práctica, y que se continúa desarrollando de manera coherente, consecuente y unida durante los siguientes semestres, en donde corresponde la Práctica Pedagógica II para luego terminar con el Trabajo de Grado.

Como se ha venido exponiendo, a partir de lo que se puede considerar como un ejercicio unilateral, de desconocimiento y de invisibilización de lo que significa la práctica pedagógica para la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de

Antioquia, el 22 de julio de 2019 se expide la resolución número 201950066224, *“Por la cual se realiza vinculación formativa para prácticas en establecimiento educativo oficial a estudiantes de la Universidad de Antioquia”*.

En este sentido, si la primer resolución de este tipo aplicaba para el primer semestre del 2019, esta segunda resolución aplicaba para el segundo semestre de 2019. Con la aplicación de esta segunda resolución surge una problemática para los estudiantes de algunas licenciaturas que aparecen en dicha resolución, toda vez que se les cambia de establecimiento de práctica, y, por tanto, no pueden continuar a cabalidad con los procesos de investigación que se habían iniciado en el primer semestre del 2019, que como se advierte anteriormente, debe ser coherente, consecuente y unido, lo que puede ir en afectación con los procesos de formación de dichos estudiantes. Además, surgen otras cuestiones problemáticas en torno a la lista de actividades y horarios que se asignan a los estudiantes, ya que en algunos casos se parece desbordar el sentido que tiene la práctica pedagógica dentro de la Facultad de Educación.

Surge entonces un asunto problemático, a partir de la reflexión que se ha realizado en torno a la práctica pedagógica y la afectación que puede recibir por parte del desarrollo de la política educativa de la Secretaría de Educación de Medellín, pueden existir inconsistencias entre la práctica pedagógica propuesta por las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y la práctica laboral que propone la política educativa por parte de Secretaría de Educación de Medellín, es necesario cuestionar dónde queda el ámbito pedagógico cuando se cambia el sentido de la práctica pedagógica, así mismo, hay que cuestionar la implementación de políticas educativas que pueden afectar la autonomía de las Facultades de Educación, y a la vez, el proceso curricular, académico y profesional de estudiantes en formación de una manera que se podría denominar como arbitraria e inoportuna, en donde los estudiantes quedan inmersos en dinámicas institucionales que les dificultan y crean obstáculos de tipo administrativo, para el desarrollo de la práctica pedagógica⁶.

Siguiendo lo anterior, la política educativa que en varios casos puede gestionarse de manera unilateral, poco participativa, desconociendo e invisibilizando los procesos educativos de los estudiantes y el contexto particular, además de atentar contra los proyectos curriculares de los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en lo que se pudiera denominar un ejercicio de prescripción curricular, pueden ser leídas como ejercicios

⁶ En este caso, se hace referencia a la práctica pedagógica propuesta en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

de violencia, toda vez que como indica Domenach (1981), la violencia implica el “uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente” (p.36). Galtung (1995) también expone que la violencia, “se presenta en el momento en que los seres humanos se ven intervenidos por otros, de tal forma que sus acciones (cotidianas) bien sean de carácter físico o mental, están por debajo de sus potencialidades (y de sus capacidades)” (p.310). Cabe, por tanto, preguntarnos si lo anterior puede ser leído como un ejercicio de la llamada violencia estructural, en el sentido que Galtung aporta, ya que pueden existir imposiciones por parte de entidades institucionales, que van en detrimento y a costa de ciertos procesos académicos que realizan las instituciones de educación superior y los estudiantes en el marco de la práctica pedagógica.

Lo descrito anteriormente, permite visualizar una serie de situaciones problemáticas de la investigación, en donde se pueden generar tensiones en los actores que se encuentran inscritos en los procesos de formación y en las instituciones que prestan los servicios educativos superiores y escolares, instituciones que pese a contar con un recorrido social y cultural, y con unas prácticas cotidianas que las hacen meritorias como instituciones válidas y claves en la vida de una comunidad, en muchas ocasiones ven como sus procesos y voces son silenciadas por agentes administrativos y gubernamentales, con lógicas que pueden invisibilizar, generar incertidumbres y paralizar los procesos educativos que se llevan a cabo junto con las necesidades más urgentes, disminuyendo las posibilidades de representarse a sí mismas y de establecer relaciones educativas con otras instituciones.

Por lo anterior surge la siguiente pregunta:

¿De qué manera incide el desarrollo de normativas nacionales sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo de 2010 a 2019?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar la incidencia que tiene la aplicación de normativas nacionales sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo de 2010 a 2019, mediante un ejercicio de investigación documental.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar los cambios curriculares en relación con la práctica pedagógica que ha tenido el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo 2010-2019, según el desarrollo de las normativas nacionales y universitarias que lo configuran.
- Describir los cambios curriculares de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia en el periodo analizado.
- Comprender los cambios curriculares y sus incidencias en la práctica pedagógica del programa, con el fin de establecer limitaciones y/o posibilidades de la práctica misma.

5. Justificación

Una de las formas en que el Estado pone de manifiesto el ejercicio de sus funciones es por medio del conjunto de normativas, legislaciones y decisiones que toma para la gobernabilidad del país, las cuales se manifiestan y materializan a través de políticas públicas que, como plantea Roth Deubel (2002) son entendidas como

La existencia de un conjunto formado por uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental, con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p.27)

Las políticas públicas son un aspecto amplio que toca diferentes áreas de la sociedad, como lo cultural, lo económico, lo educativo, entre otros. Cuando las políticas públicas impactan en el escenario educativo, puede hablarse de políticas educativas. La normatividad que trae consigo la presencia de las políticas educativas han puesto sobre el escenario una serie de normas, de leyes y de resoluciones que posiblemente han direccionado la forma de entender la educación, su accionar y el accionar de los sujetos que están inmersos en el ámbito educativo.

Uno de los elementos de las políticas educativas son las políticas curriculares, las cuales son las encargadas de establecer las formas de seleccionar, ordenar y cambiar el *currículum* dentro del sistema educativo, con la intencionalidad de hacer modificaciones curriculares atendiendo a las dinámicas tanto sociales como educativas en sí mismas (Gimeno, 2007).

Las políticas educativas y curriculares van en congruencia con políticas públicas que se encuentran permeadas por un contexto internacional, que posiblemente, termina influyendo en las decisiones y cambios que se realizan en el sistema educativo del país, lo que ha derivado en que las modificaciones propuestas e implementadas alteren o modifiquen algunas de las actividades o prácticas que se han venido desarrollando al interior de las instituciones educativas encargadas de la formación de maestros como el programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

En este sentido, el trabajo se justifica en la medida en que es necesario y pertinente analizar las posibles incidencias que tiene la aplicación de normativas nacionales sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo de 2010 a 2019. Se opta por este periodo de tiempo porque si bien, antes del 2010 se han venido dando una serie de normativas que han influido en cambios dentro de los programas de formación de maestros en Colombia, se quiere hacer una investigación de tipo documental que abarque un periodo de tiempo viable y actual para el mismo trabajo. Así mismo, es posible decir que, a partir del 2010, vienen presentándose variadas normativas que atañen a la educación superior y, específicamente, a los programas de educación superior encargados de la formación de maestros en el país y a la práctica pedagógica que en ellos se desarrolla. Para ilustrar lo anterior, se pueden traer a colación la expedición de normativas como el decreto 1295 del 20 de abril de 2010 y la resolución número 5443 de junio 30 de 2010, a partir de las cuales se vienen promoviendo cambios que pueden influir en las transformaciones curriculares dentro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, pues es por medio de estas normativas que se hace referencia a ciertas exigencias, como la necesidad de contar con un registro calificado para el funcionamiento de los programas académicos de educación superior (Decreto 1295 de 2010), además de que se definen características de calidad específicas para los programas de formación profesional en educación, como lo hace la resolución número 5443 de junio 30 de 2010, que entre otras disposiciones, en su artículo 6 dictamina condiciones específicas para la práctica pedagógica de estos programas.

También hay que advertir que por el año 2010, se venían fraguando cambios dentro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, por ese entonces, las personas encargadas del programa pensaban e implementaban cambios referentes al desarrollo de la práctica pedagógica, atendiendo a directivas normativas y al mejoramiento propio del programa, es así como en el programa se plasman esos cambios en la versión 02 del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, el cual trae cambios significativos en la práctica pedagógica como lo es la incursión de las llamadas “*prácticas tempranas*”, en donde se aumentaban el número de créditos destinados a las prácticas pedagógicas, lo que traía varias implicaciones, como por ejemplo, una ampliación del tiempo en que los estudiantes incursionaban en el contexto escolar.

Posterior a estas normativas, en este lapso de tiempo también hacen presencia otras reglamentaciones, lineamientos, decretos o resoluciones que implican unas posibles

adaptaciones, cambios y tensiones dentro del programa y los procesos de práctica pedagógica que se llevan a cabo, algunas de estas normativas son la Ley 1753 y el decreto 2450 del 2015, la resolución 02041 de 2016, la resolución 18583 de 2017 y el decreto 1280 de 2018, todos estos expedidos desde el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, la Alcaldía de Medellín expide la Resolución número 201950020325 del 07 de marzo de 2019 *“Por la cual se realiza vinculación formativa para prácticas en establecimiento educativo oficial a estudiantes de la Universidad de Antioquia”*, función que cumplía la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en coordinación directa con las Instituciones Educativas Oficiales. En esta resolución entran en consideración la Ley 1780 de 2016. Esta resolución en compañía de otras normativas que se expidieron un año anterior y en el mismo año, probablemente influyeron en el proceso de práctica pedagógica de algunos estudiantes que se encontraban haciendo su práctica profesional en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Medellín.

Por lo anterior, el cúmulo de estas normativas puede haber incidido en una serie de cambios, adaptaciones, tensiones, resistencias y transformaciones curriculares dentro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales con respecto a los procesos de práctica pedagógica, lo que resulta interesante y necesario para que, como maestros en formación, se realice un ejercicio de análisis en el rango de tiempo seleccionado.

Finalmente, pensar en las incidencias de las políticas educativas y curriculares es una invitación a un ejercicio de análisis y reflexión por parte de los maestros en formación sobre la realidad y los aconteceres que atañen a la academia y a su propia formación, atendiendo a la construcción que desde el programa se ha hecho sobre el perfil del licenciado en Ciencias Sociales, donde se propende por la formación de un maestro crítico y reflexivo de su propio contexto y de las múltiples realidades que tocan a la educación y al quehacer docente.

6. Marco referencial

6.1 Antecedentes investigativos

Una vez identificado el problema de investigación se procede a realizar una revisión documental sobre el problema seleccionado, en la medida en que es pertinente que el investigador se remita al acumulado investigativo, con el fin de identificar lo que se ha investigado o escrito y los resultados que se han encontrado en aquellas investigaciones que preceden a la propia.

En la búsqueda de antecedentes, se realiza un rastreo de trabajos investigativos en coherencia con los objetivos de nuestro trabajo, tratando de abarcar fechas desde la década de 1990 hasta lo más actual, esto, con el fin de contrastar las maneras en las cuales se han ido presentando cambios en referencia a los programas encargados de la formación de maestros en relación con normativas o políticas educativas, así mismo, se ha convenido organizar principalmente de manera geográfica y luego por fecha de publicación estos documentos, comenzando por un panorama europeo de manera general y especificando algunos casos como el francés, el anglosajón y el español, para luego pasar al contexto de América Latina, seguido del caso nacional y lo más local. Lo anterior, a fin de tener un panorama general de la cuestión y reflexionar sobre él.

6.1.1 El caso europeo

En Europa, se puede evidenciar un amplio interés por mejorar a través de reformas la formación de docentes, su profesionalización y los sistemas educativos, sin embargo, también se hacen análisis críticos que sobresaltan lo académico y pedagógico para incursionar en el ámbito político.

Para ilustrar a partir de trabajos realizados en Europa, se pueden traer a colación artículos que tratan de dar un panorama general sobre los sistemas educativos en esa región, por ejemplo, el trabajo de Gil del año 2005 titulado *“Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia”*, presenta una síntesis de elementos importantes que sobresalen en algunos sistemas educativos europeos, ya que estos generan un alto nivel de competencias en los alumnos según lo indican algunos informes, además, se enfatiza en el análisis de los modelos de formación de profesores de estos

sistemas educativos. De esta manera se describe que en Francia se ha optado por un modelo educativo centralizado, en Inglaterra y en Gales se presenta una educación basada en la autonomía, en España existe un sistema educativo regionalizado, y en Finlandia asiste un modelo nórdico de gran gasto social y por tanto inversión a la educación. Al final, se indica que la mayoría de estos países europeos están comenzando a desarrollar legislaciones con tendencia a intervenir en el diseño curricular, para regular factores sobre la eficiencia educativa, lo que también refleja una preocupación actual de temas como la formación de docentes.

Existen también trabajos como el desarrollado por Esteve en el año 2008, el cual se titula *“la Formación de Maestros en Europa: hacia un nuevo modelo de formación”*, que expone un panorama sobre las reformas que se le hacen a los sistemas de formación de profesores en Europa, los cuales comparten unas tendencias comunes. Por ejemplo, se menciona que existe un aumento cualitativo y cuantitativo de las exigencias en cuanto a la formación de profesores de primaria, para ilustrar esto, se expresa que en todo Europa se exige que todos los profesores de secundaria tengan formación universitaria de mínimo cinco años. Por esto, en Europa están cambiando modelos, estructuras y enfoques de la formación inicial de profesores, en un intento por formar profesores aptos para los nuevos sistemas de enseñanza debido a los cambios sociales.

Sobre el caso francés, se pueden destacar trabajos como el de Roland Chabannes del año 1997, titulado *“La formación de profesores en Francia”*, en donde se presentan algunos hechos importantes que han definido la formación de maestros en Francia y sus instituciones, como lo son las escuelas normales de institutores hasta las instituciones universitarias de formación del profesorado. En este trabajo también se presenta una actitud crítica frente a la creencia que, para ejercer la profesión docente en Francia, bastaba tener una buena cultura académica sin necesidad de formación pedagógica, como también se presentaba el caso contrario. El autor indica que, en Francia, la cultura y la tradición son muy sensibles sobre los aspectos que se refieren a la escuela, por tanto, existe una amplia participación de la sociedad en los asuntos educativos, lo que también ha dificultado suprimir elementos obsoletos del sistema educativo y realizar innovaciones.

En el trabajo de Chabannes del año 1997, se menciona que los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), son las instituciones principales encargadas de la formación inicial de maestros de primer y segundo nivel, las cuales gozan de autonomía en cuanto proponen los proyectos sobre la organización de sus programas de formación. En este

trabajo también se recalca la dificultad que persiste en Francia sobre la renovación que ejercen las políticas educativas sobre la formación de maestros, por tanto, el autor refiere la posibilidad que hay en hacer seguimiento a las formaciones, a través de redes de información y de intercambios que permitan la comunicación de procedimientos pedagógicos y herramientas. Chabannes también indica sobre la importancia de que los practicantes en formación intervengan, reemplazando a profesores que estén en programas de formación e investigación, con el fin de que se fortalezca su formación profesional.

Un trabajo más actual en Francia, es el desarrollado por Marie-Laure Viaud en el año 2007, titulado “*La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias*”, el cual contribuye a analizar las grandes tendencias en los cuales los países parecen enfocarse en cuanto a educación, dichas tendencias van en aras de considerar que los profesores sean mejor formados y que continúen formándose, también se percibe un gran movimiento de profesionalización de la formación de profesores, a fin de que estos reflexionen sobre sus prácticas, de que sean analíticos con su propio trabajo y resultados. En Francia, en las instituciones formadoras de profesores, persiste un modelo consecutivo de formación, en el cual se presenta una formación teórica primero, para luego pasar a una formación práctica, un modelo que en muchos países se presenta de manera simultánea.

A medida que se toma conciencia sobre la necesidad de profesionalización y de mejorar la formación de docentes, las instituciones encargadas de esta formación de docentes se profesionalizan y se convierten en universitarias. Sin embargo, Marie-Laure en su trabajo del año 2007, indica que en Francia una gran parte de estas instituciones formadoras de profesores, no están preparadas para la función que les compete, lo cual se podría explicar a partir de varios factores, uno de ellos es la apenas reciente aparición después de 1999 de maestrías de formación de formadores. También se realiza una crítica a las políticas normativas que versan sobre los formadores de docentes, ya que en cuanto a su puesta en marcha y efectividad no han sido exitosas. Asunto que puede explicarse por las representaciones sociales sobre la escuela y el funcionamiento del sistema escolar, ya que en Francia es común la idea de que para ser un buen docente es necesario ser un especialista en la disciplina enseñada, o que es una especie de “don” que se tiene; también suele creerse que el docente no tiene que pasar por una formalización de los saberes, sino que en su práctica empírica se forma.

La autora concluye indicando que existen varias lógicas que adoptan las instituciones formadoras de profesores en cuanto a los programas de maestrías de formación de formadores.

Una primera lógica, va en aras de respetar lo dispuesto en las reglas del Ministerio de Educación francés, acatando los procesos establecidos por la norma y adaptándose a través de innovaciones. Una segunda lógica se explica por el funcionamiento articulado para las transformaciones, casi de manera artesanal, en donde se adoptan normas, se les da la vuelta o no se acatan, lo que supone variados obstáculos para las transformaciones. Al final se manifiesta la posición de que estas transformaciones en la formación de formadores aún son frágiles y no han encontrado un equilibrio.

En el contexto anglosajón, es posible evidenciar trabajos como los realizados por Popkewitz. Uno de esos trabajos realizados en 1994 tiene como título “*Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*”. Este documento explora a través de la reforma estadounidense «*Teach for America*», cuestiones que tienen que ver con la estructuración del poder dentro del panorama educativo, por tanto, explica Popkewitz, la escuela establece las voluntades de la sociedad, lo que implica la unión de la escuela con la política, la cultura, la economía. De manera que el programa «*Teach for America*» supone que la formación del profesorado es un elemento estratégico, en el cual las relaciones de poder y regulaciones sociales se llevan a cabo.

De este trabajo se pueden derivar varias ideas sobre las implicaciones de las reformas educativas, una de ellas tiene que ver con que estas reformas se relacionan con asuntos de regulación estatal y producción social, toda vez que el autor las comprende como estrategias estatales para producir mejoras sociales, además de que también indica que la reforma escolar implica maneras en que los intereses políticos van disciplinando los sentidos que se tienen sobre las posibilidades y elecciones. Desde una perspectiva histórica, se pone de manifiesto la creencia de la sociedad de progresar a partir de reformas y proyectos atravesados por la racionalidad humana, por tanto, la reforma es un elemento de regulación estatal. Finalmente, este trabajo es una apuesta por el cuestionamiento político de las reformas educativas, por desenmarañar las relaciones de poder que estas reformas ocultan y por contribuir en la comprensión de los asuntos complejos que atañen a las reformas educativas.

Otro autor importante en el contexto anglosajón es John Elliot, quien en 2002 presenta un trabajo titulado “*La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador: consecuencias para la formación docente*”, en donde se indica que existe un panorama cambiante en el contexto político de la educación, por lo cual al Estado se le presentan dos opciones, la primera es la desregulación a través de la privatización, el segundo, sería la

regulación indirecta por medio de un Estado evaluador. El primer caso, se refiere a la vinculación regulativa del sistema educativo a partir del mecanismo de libre mercado, es decir, la privatización del servicio educativo, en donde la competitividad, el lucro y la rentabilidad juegan un papel importante, por lo cual, cabe la posibilidad de que se transformen radicalmente las instituciones educativas, las instituciones formadoras de profesores y la propia la figura del maestro, en donde pensar un maestro reflexivo, sería poco rentable.

En el segundo caso de regulación indirecta, el Estado se convierte en un regulador de los estándares del servicio educativo, y exige responsabilidades al proveedor directo del servicio. El Estado como comprador en vez de proveedor directo, ejerce funciones evaluadoras y de auditorías del desempeño de los proveedores. Todo lo anterior, se da en un contexto en donde se propaga la idea de que las escuelas han venido fracasando en su labor. Al final, el autor indica sus inquietudes frente a este Estado evaluador, en cuanto que dificulta a los maestros comprender los vínculos complejos que existen entre las actividades del servicio educativo y sus consecuencias, obstaculizando la evolución de la enseñanza, además de que un permanente escrutinio a partir de auditorías del rol docente, podría invisibilizar las mejoras cualitativas del proceso educativo y mantener al docente en una constante agitación.

En España se han encontrado varios referentes a propósito de este trabajo investigativo, por ejemplo el trabajo de Escolano publicado en 1997 titulado "*La reforma de la formación de maestros en España*", el cual resalta que la formación de maestros siempre ha sido un elemento esencial dentro de las políticas de reforma del sistema educativo, ya que dentro del proceso de modernización de la educación, la infraestructura, los materiales, los recursos y tecnologías, son factores que si bien son imprescindibles, obtienen su valor según el uso que de ellos hagan los maestros, los cuales son agentes centrales en los procesos educativos. En relación con la normativa educativa, este texto informa sobre la Ley marco del 3 de octubre de 1990, el cual habla sobre la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), una ley que sentó las bases de todo un proceso de reformas educativas con el fin de adaptarse a los cambios nacionales e internacionales en cuestión de lo político, cultural, tecnológico, competitivo y productivo.

Por lo anterior, la cualificación y formación del profesorado adquiere especial atención, ya que, según lo expuesto en dicho trabajo, estas leyes españolas indican que este punto es esencial para determinar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el autor también indica que la historia de las instituciones formadoras del profesorado está rodeada de accidentes administrativos, intentos de avances, supresiones y regresiones, lo que contrasta con un

contexto en donde se invierte mucho más en la formación de maestros que ya están en el sistema, debido a la regresión demográfica, por lo cual, la formación inicial del profesorado pareciera estar relegada, lo cual deriva en que pese a las innovaciones, el cuerpo profesoral continúe siendo el tradicional, y esto deja un sinsabor de incertidumbres del sistema educativo con proyección hacia el futuro.

Un trabajo que cabe destacar en cuanto a reformas, la formación de profesores y la importancia de las prácticas educativas, se encuentra realizado por Teresa Fuertes Camacho en el año 2011, titulado “*La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*”, puesto que allí se hace referencia a la importancia de tener en cuenta las prácticas educativas, tanto en la formación inicial como en la continua de los profesores, toda vez que existen una serie de reformas educativas que apuntan al mejoramiento del sistema educativo, y estas prácticas educativas en la formación de profesores son un factor clave. En este proyecto se privilegia la observación como técnica de recolección y análisis de datos, frente al proceso de enseñanza y aprendizaje que implican las prácticas educativas.

Continuando con lo anterior, se trae a colación un concepto clave en la formación de profesores en España, el Prácticum, el cual deviene en un proceso reflexivo del profesor sobre lo que hace, adoptando posturas críticas y de investigación, y que guarda relaciones complejas entre el conocimiento teórico y práctico a fin de producir nuevos conocimientos. Por tanto, debido a la importancia del Prácticum, los programas de formación de profesores en España lo incluyen, sin olvidar los condicionamientos propuestos por el Ministerio de Educación que también exigen la reflexión sistemática, la evaluación y la innovación sobre la práctica educativa, indica la autora. Ahora bien, un elemento importante frente a este trabajo, es la propuesta que se realiza en cuanto a la inclusión de la observación sistemática y el análisis de contextos en la formación inicial del profesorado en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, lo que permitiría según la autora, contribuir con una formación en donde se diseñe, se analice y se evalúe científicamente la propia práctica, lo que iría en relación con lo propuesto por el Ministerio de Educación y lo que ayudaría a innovar conceptual y metodológicamente en cuanto a la formación de profesores. Sin embargo, esta propuesta también requiere de amplia colaboración por parte de los centros formadores y universidades.

Para mencionar otros trabajos actuales que en España dan especial énfasis a la práctica del maestro en formación, se trae a colación el artículo escrito por Tejada-Fernández, José;

Carvalho-Díaz, María Lurdes & Ruiz-Bueno, Carmen, del año 2017 el cual lleva por título “*El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas*”. El objetivo del artículo es analizar las percepciones sobre el Prácticum que tienen los estudiantes en los procesos de adquisición de competencias y en la construcción de la identidad profesional. Se entiende por Prácticum un espacio en donde se articulan las propuestas curriculares teóricas de la formación inicial en las universidades con las propuestas más prácticas, exigidas en los centros educativos. A su vez, el Prácticum es un tiempo en donde los estudiantes universitarios experimentan lo aprendido en su formación. Este espacio y tiempo que representa el Prácticum, deriva gradualmente en la apropiación de elementos profesionales e identitarios, inculcados por procesos de investigación, acción y reflexión de manera colaborativa con los actores implicados (tutores universitarios, maestros tutores y estudiantes).

El trabajo es cobijado por una metodología mixta y con una perspectiva de triangulación de fuentes. Se realizaron entrevistas a once personas distribuidas entre coordinadores de grado infantil y primaria y tutores universitarios, y se aplicó un cuestionario a 60 estudiantes universitarios de educación infantil y a 117 estudiantes universitarios de educación primaria. Posteriormente, se concluye que el Prácticum es un tiempo y espacio de gran relevancia para la formación docente y la identidad profesional, puesto que permite la inmersión en su actividad laboral; luego, se señalan dificultades en la colaboración y comunicación entre los actores involucrados en el Prácticum, así como las dificultades del Prácticum como una actividad profesional reflexiva.

Al llegar a este punto, es necesario indicar que en Europa la formación de docentes es vista, de manera general, como un factor primordial para lograr una educación de mayor calidad. Dicha formación docente resulta en una actividad de suma complejidad, por tanto, muchos modelos educativos europeos hacen una apuesta por estructuras simultáneas, que combinan la formación disciplinar y pedagógica, y otros, apuestan por modelos continuos, en donde la formación pedagógica y práctica corresponde a una segunda fase. Sin embargo, no solo se requieren reformas en la formación inicial y continua del profesorado, ya que, también se necesitan mejoras en los respaldos institucionales y financieros en referencia a los sistemas de formación docente.

Es necesario advertir, que el caso español es de importancia para el proyecto que se realiza en el presente trabajo, puesto que sus desarrollos sobre el Prácticum van en coherencia con lo que se plantea referente a las prácticas pedagógicas y sus transformaciones curriculares.

El Prácticum resulta en una relación compleja entre teoría y práctica, es espacio y tiempo, en una reflexión sobre el quehacer docente. En el caso español es posible decir, según los referentes analizados, que últimamente se le ha prestado mucha importancia al Prácticum, a la necesidad de incorporarlo en los currícula de formación inicial de profesores, como también la necesidad de articulación entre los centros educativos y formadores y las instituciones formadoras de docentes, así como de los actores implicados.

6.1.2 El caso latinoamericano

En Latinoamérica, varios trabajos se han enfocado en establecer estados de la cuestión que permiten identificar elementos que caracterizan la formación de maestros en las instituciones de educación superior, conocer cómo se han implementado políticas que tratan de mejorar los procesos formativos de maestros y qué se necesita para mejorar en materia de política educativa. También se encuentran estudios que reflexionan sobre las políticas educativas, las cuales, en algunos países de Latinoamérica se han visto como un medio para realizar transformaciones en los programas de formación de maestros.

Para ejemplificar, en el trabajo desarrollado por Braslavsky en 1999, “*Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*”, se exponen una serie de dinámicas y problemáticas sociales que, de alguna u otra forma, han desencadenado en un malestar docente, debido a que se responsabiliza a los profesores de no implementar acciones dentro del aula de clase que permita brindar soluciones o prevenir dichas problemáticas, lo que ha derivado en una desvalorización de la profesión docente dentro de la sociedad.

La autora plantea que existe un descontento generalizado en varios sectores de Latinoamérica sobre la calidad de la educación, por tanto, manifiesta que entre las principales causas se encuentra la cualificación de los programas de formación de maestros, de allí, que se exponen algunos criterios que sirvan para que la formación de maestros se adapte a las necesidades y urgencias de la sociedad. De esta manera, propone una serie de orientaciones para los programas de formación de maestros, tales como:

- Promover un equilibrio entre contribuir a resolver problemas coyunturales y reinventar la profesión.
- Orientarse hacia la formación de competencias básicas.

- La competencia pedagógico-didáctica, institucional productiva, interactiva, especificadora.
- Crear un clima de valoración de la profesión y de confianza en los profesores, entre otros.

Otro trabajo que permite ampliar la visión de América Latina en torno a políticas educativas y formación docente y su práctica, es el desarrollado por Miguel Duhalde y Jorge Cardelli en el año 2001, titulado “*Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*”, el cual pone de manifiesto un contexto neoliberal el cual orienta las políticas educativas de la región. En este sentido, el carácter privatizador de la educación pública y la reducción de la responsabilidad por parte del Estado frente a dicha educación, le confieren un rol de organizador y regulador al Estado sobre el mercado educativo, lo que también va acompañado de transformaciones culturales en torno a la mercantilización de los conocimientos técnicos y científicos, teniendo en cuenta sólo los intereses empresariales. Es así, como en este contexto ha surgido un fenómeno que advierte sobre la centralidad de la formación docente en el panorama educativo. Informes de organismos como la UNESCO, han ayudado a posicionar el factor de la formación docente en el debate central, debido a la heterogeneidad y segmentación que esta formación docente adquiere en América Latina, por tanto, este factor se presenta como estrategia esencial para mejorar la calidad educativa y mejorar el sistema educativo en general.

De acuerdo con lo anterior, también se han constituido algunos sectores de resistencia con diversos niveles de organización, preocupados por construir propuestas alternativas a las del modelo dominante, que se sustenta en una ideología neoliberal y en intentos sistemáticos por imponer el pensamiento único. Al final, se menciona que el desarrollo curricular de la formación docente en América Latina, se caracteriza por los principios de una tradición normalizadora y disciplinadora, lo que deriva en que las políticas educativas tengan un proceso de desarrollo vertical, que puede desconocer las realidades contextuales de cada lugar, y que también desconocen a la práctica educativa como una fuente importante para avanzar en el ámbito educativo.

Cabe también destacar el trabajo realizado por Saravia y Flores en el año 2005 titulado “*La formación de maestros en América Latina*”, en el cual se realiza una indagación y un análisis a lo que ha sido y es la formación inicial de las y los profesores en América Latina, donde se busca aclarar y conocer los procesos que se vienen gestando en los países

latinoamericanos que hacen parte de su estudio. Este trabajo utiliza los diferentes estados del arte en cuanto a la formación de docentes de los países que investiga, haciendo una indagación de las problemáticas, carencias y perspectivas en común que se dan en los países investigados, con respecto a la formación inicial. Este trabajo finalmente trata de establecer un modelo que integre la diversidad cultural, con base a los diferentes foros que se han realizado a nivel latinoamericano.

Para mencionar otro caso de relevancia sobre la formación de docentes en América Latina, se trae a colación el trabajo investigativo realizado por Finocchio y Legarralde en el año 2006, que lleva por título "*Modelos de formación continua en América Latina*". En el estudio se da cuenta de dos modelos para la formación continua de docentes, uno basado en la oferta y otro basado en la demanda. El modelo basado en la demanda tiene unas características más complejas y las entidades gubernamentales tienden a perder control sobre estos. De manera más actual se han implementado modelos basados en los resultados y a partir de allí establecer evaluaciones que cualifiquen las labores del docente, de esta manera, los sistemas de acreditación tienden a aumentar su cobertura en cuanto a la regulación de los resultados educativos. Sin embargo, existe una tendencia hacia modelos de formación continua más abiertos que visibilicen las voces de los docentes, dejando atrás un periodo de intervenciones homogeneizantes y estructuradas.

Para continuar analizando el contexto que ofrecen los antecedentes investigativos para el desarrollo del presente trabajo, es significativo el aporte de Pablo Imen, que en el año 2008 publica el texto "*Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación*", un trabajo en el cual se establece una reconstrucción histórica de las normativas que paulatinamente regularon el sistema educativo en Argentina, en relación con la labor del profesorado y su práctica pedagógica. En esa relación, se realiza una lectura entre imposiciones gubernamentales y resistencias docentes, a partir de prácticas pedagógicas contrahegemónicas. Como punto de partida para el análisis, se establece el período fundacional del Sistema Educativo Formal en Argentina y la década del noventa.

En dicho trabajo se indica que en los años noventa, el poder gubernamental expidió una serie instrumentos normativos para regular el trabajo docente, los cuales pretendían subordinar de manera rígida el trabajo profesoral, estableciendo como objetivos educativos la calidad, también se daba lugar a una tendencia hacia la fragmentación de las condiciones de trabajo

docente. Por lo anterior, los grupos de docentes asumieron posturas para enfrentar esas condiciones, a las que se tildan de neoliberales. Los profesores y las instituciones escolares luchaban en contra de las políticas discriminatorias, de abandono y rechazo a la niñez y juventud. También se ofrecía resistencia a la llamada calidad educativa, la cual hacía del profesor un aplicador de un paquete pedagógico, producido de manera externa y que desconocía su práctica. Finalmente, el autor propone la recuperación del poder por parte de los profesores, a manera de un proyecto político emancipador, promoviendo la reivindicación de la cultura escolar y la construcción colectiva y diversa del conocimiento y del *currículum*.

En el curso de la búsqueda de antecedentes, también se encontró un trabajo interesante realizado por Gabriela Vázquez Olivera en el año 2015, titulado “*La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina*”, en el cual se deja entrever un contexto de calidad en relación al control social en América Latina, y a partir del cual comienzan a pensarse diversas reformas educativas en la región. El documento utiliza ejemplos de casos presentados en Chile y México, con el fin de evidenciar el surgimiento de nuevos mecanismos de control social que se esconden bajo las pretensiones de calidad educativa, promovida por organismos financieros a finales del siglo XX, y que se refiere a la capacitación en competencias de niños y jóvenes, que deben ser observables y cuantificables de manera empírica cual producción de una mercancía. Es significativo, que en el documento se establezca un panorama contextual de la educación en el ideario neoliberal, ya que de estas ideas se desprende una concepción de la educación en términos economicistas que pasan a manos de agentes privados del mercado.

En relación con lo anterior, la autora está de acuerdo con otros autores como Alberto Martínez Boom en que un eje principal dentro de estas reformas educativas, tiene que ver con la idea de profesionalización docente, cuya finalidad estaría en estructurar la formación profesional del docente bajo estándares de acreditación y certificación de los programas de formación, y de una profunda revisión de los estatutos docentes. Estas modificaciones estarían apuntando a procesos de mercantilización y privatización de los sistemas educativos, incluso de los mismos docentes que serían entendidos como productores.

Continuando con esta región, se encuentra el trabajo desarrollado por Ernesto Treviño, Cristóbal Villalobos y Andrea Baeza, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2016, titulado “*Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*”, el cual

constituye un estudio regional de 15 países, comparativo y explicativo, que da cuenta de los principales logros educativos regionales analizando los contextos y sistemas educativos, y realiza recomendaciones a partir del ofrecimiento de un marco técnico, que apoya la toma de decisiones en cuestión de políticas educativas y en pro de la mejora de la calidad de los sistemas educativos y sus lineamientos pedagógicos. Este documento técnico se sirve de evidencias empíricas, lo que ayuda a vislumbrar los factores clave que inciden en los logros de aprendizajes educativos. Estos factores clave en cuestión, que influyen en el aprendizaje en los diferentes contextos educativos analizados en América Latina, son las desigualdades económicas, la ruralidad, la asistencia a la escuela, el trabajo infantil, las desigualdades de género y de pueblos originarios. Así mismo, este estudio pone de manifiesto la necesidad de que las autoridades de los sistemas educativos lleven a cabo estrategias frente a variables urgentes en la educación tales como la financiación, toma de decisiones basadas en evidencia empírica, atención a la primera infancia, repetición y atención al rezago educativo, formación docente e inversión en las tecnologías de información y comunicación.

Continuando con lo anterior, este informe plantea que, para la implementación de políticas educativas, debe hacerse un ejercicio combinado, en donde se establezcan políticas de arriba hacia abajo, pero también de abajo hacia arriba, es decir, que las políticas se desarrollen desde la vía de las autoridades administrativas, pero que también los actores locales desarrollen estrategias y programas que aporten a las necesidades de cada contexto.

Uno de los aspectos más interesantes de este estudio son las recomendaciones que se hacen frente a los procesos de formación docente, la cual se concibe como una herramienta fundamental para contribuir con la mejora de las capacidades de enseñanza en los sistemas educativos, se realiza entonces una división de la formación docente en formación inicial y la formación en servicio o especializada. El estudio indica que en la mayoría de países analizados, esta formación de maestros se estructura en una carrera docente, y que muchos de estos países se han enfocado en mejorar la profesionalización de los docentes, lo que ha derivado en el aumento de años en la formación inicial y continua de los docentes, sin embargo, las prácticas en el aula no han mejorado necesariamente. Por tanto, el informe recomienda fortalecer la formación docente de manera general, promocionando el ingreso a estudios pedagógicos a estudiantes con un recorrido académico de excelencia, mejorando los programas de formación, reforzando la calidad y estableciendo sistemas de regulación, revisión y evaluación para los programas de formación docentes y para los mismos docentes egresados.

Con base a los antecedentes analizados, es posible decir que en América Latina se presentan variados estudios, unos desde la oficialidad y con el patrocinio de diferentes organismos multilaterales, y otros desde una perspectiva crítica sobre los discursos políticos y económicos que se tejen alrededor de la educación, especialmente, sobre la formación de maestros. Puede decirse, que los estudios patrocinados por diversos organismos multilaterales, están de acuerdo con que la educación es fundamental para el progreso de los países, por tanto, y debido al peso que tiene el profesorado en la calidad educativa, resulta necesario trabajar en la mejora de la calidad de los sistemas de formación de docentes, toda vez que se percibe que las prácticas de enseñanza en las aulas son susceptibles de muchas mejoras. Algunas propuestas de estos estudios en pro de mejorar los programas de formación docente, pasan por incorporar estudiantes de excelencia, reforzar la calidad, aumentar las regulaciones, entre otras.

En relación con lo anterior, también existen estudios que tratan de analizar de manera crítica los discursos orientados por diversos organismos multilaterales, reflexionando sobre los fundamentos políticos y económicos de las reformas educativas, principalmente de los cambios que se proponen para la formación docente. Puede decirse que estos estudios, en buena medida, ponen de manifiesto los intentos del ingreso de discursos neoliberales y normalizantes en la educación, que no tienen en cuenta los contextos. De la misma manera, estos trabajos, hacen un esfuerzo por visibilizar las resistencias y prácticas alternativas que se desprenden de los modos de trabajo profesoral y de su formación.

6.1.3 El caso nacional y local

Para los casos nacional y local, se han desarrollado varias investigaciones, muchas de ellas, con una postura crítica frente al desarrollo de políticas educativas en Colombia, las cuales han generado varias tensiones en las instituciones formadoras de formadores, y en el mismo quehacer del maestro. Otros trabajos, sin perder la postura crítica, han abogado por plantear formas para que la formación de maestros y su práctica pedagógica puedan asumir los nuevos retos que plantea la sociedad actual.

Para mencionar algunos de estos proyectos, se puede hacer alusión al trabajo elaborado en el 2004 por Bertha Lucila Henao Sierra, Luz Stella Isaza Mesa & María Edilma Gómez Gómez, titulado “*Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica*”. La propuesta que se presenta en el desarrollo del trabajo, es un intento por pensar y replantear las formas en que es concebida la formación de maestros y el ejercicio de las

prácticas pedagógicas, por medio de la reflexión de las demandas y necesidades de la sociedad actual y el papel que el maestro ha de tener dentro de estas. A su vez, el trabajo propende por poner a consideración de la comunidad académica, una propuesta pedagógica para pensar los espacios de práctica en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esto, como resultado de la investigación titulada: “*La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros*”, por medio de la cual se realiza un análisis a nivel académico, administrativo y normativo, con la finalidad de encontrar una articulación y vinculación entre los saberes disciplinares con la práctica pedagógica.

También es posible encontrar trabajos que se han preguntado por el desarrollo histórico de las instituciones de formación docente en Colombia, sus tipologías, normas o decretos que han surgido en torno a estas y su estructura organizacional. Este es el caso del trabajo realizado en el 2004 por Gloria Calvo, Diego Bernardo Rendón Lara y Luis Ignacio Rojas García, que lleva como título “*Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*”. El artículo presenta de manera sistemática un diagnóstico sobre la formación docente en Colombia, en cuanto a las facultades de educación y escuelas normales superiores. El estudio propone que las determinaciones políticas pueden derivar de procesos que terminan afectando la formación docente.

En relación al párrafo anterior, un asunto principal dentro del estudio, tiene que ver con los procesos de profesionalización docente que han ido tomando importancia en el país, en donde las instituciones encargadas de la formación del profesorado se han visto influidas por las demandas gubernamentales en pro de políticas de estandarización, como decretos y exigencias de acreditación que han acompañado los procesos de reestructuración de los programas de formación del profesorado. Sin embargo, estas innovaciones educativas para aumentar la calidad, también pueden estar propiciando posibilidades para mejorar y para que la pedagogía encuentre vías más claras para su reconocimiento, y por tanto propiciar el reconocimiento del docente. Así mismo, el estudio advierte sobre la incertidumbre que generan ciertas normativas, las cuales no son pensadas en el largo plazo, sino que son pensadas, al parecer, de una manera improvisada por y para responder a intereses del gobierno de turno. En consonancia con lo anterior, los autores manifiestan una tendencia a valorar cada vez más el papel de las prácticas y su reflexión en los programas de formación docente. También existen experiencias de innovación educativa promovidas por colectivos de docentes, que intentan superar modelos tradicionalistas y mejorar la formación inicial del profesorado.

En el año 2008, Rodrigo Jaramillo Roldán publicaba su trabajo titulado “*Políticas públicas y profesión docente*”, en el cual señalaba que si bien la educación en Colombia ha tenido avances en cuanto a algunos indicadores de calidad, estos procesos de normativización han generado afectaciones negativas en la profesión docente como lo son los procedimientos en los concursos docentes, la invisibilización de las instituciones formadoras de maestros, y ciertos retrocesos en la cultura institucional evaluativa. Con respecto a los concursos docentes, el autor sostiene que existen carencias de criterios para elegir a los formadores de maestros, la falta de concertación con los actores educativos, y la vista que se tiene de la profesión docente como una profesión para escampar, o como un trampolín para ascender a otras posiciones. En la invisibilización de las instituciones formadoras de maestros, se indica que existe una invisibilización de los maestros y de la profesión docente en el marco de las políticas públicas estatales, lo que puede derivarse del papel poco protagónico de las comunidades educativas y que va en detrimento de los procesos de autonomía y participación. Sobre las prioridades y la estructura del Ministerio de Educación se sostiene que son ajenas a la formación de maestros. Finalmente se habla de arrepentimientos normativos frente a esta formación de maestros, representados en intentos por derogar normativas que podrían ser favorables para el desempeño de los maestros creadas en los años 1998 y 2000.

Por este tiempo, se cursaba una investigación en la Universidad de Antioquia de gran interés para los propósitos de este trabajo investigativo. Dicha investigación se titula “*Caracterización y significados de las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, 2007-2008*”, esta investigación hizo públicos sus hallazgos a través de 5 series editoriales denominadas “*Voces y sentidos de las prácticas académicas*”. En este trabajo participaron varios actores, entre ellos, el Grupo Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Académicas, y las vicerrectorías de docencia y extensión de la Universidad de Antioquia. Dentro de los hallazgos de este estudio, se pueden resaltar las descripciones y análisis históricos que se realizan sobre las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia; las relaciones de estas prácticas con el contexto político, administrativo, económico, social y jurídico; las variadas discusiones sobre la autonomía universitaria, las exigencias y la calidad; el destacado lugar de lo académico y pedagógico en las prácticas; la riqueza y diversidad de significados que derivan de las prácticas académicas en la Universidad; la complejidad que subyace de las prácticas académicas entendidas como sistemas abiertos y dinámicos en constante interacción y construcción; así como las diversas tensiones que se desprenden del estudio de las prácticas académicas, debido a su permanente

interacción y confrontación con diversos actores e intereses. Resulta interesante, que de este estudio salieran propuestas y bases para la construcción de una política integral de prácticas académicas para la Universidad de Antioquia, la cual se expidió en el 2014 con el Acuerdo Superior 418.

Otro de los trabajos que se pueden encontrar a nivel nacional o local, es el de las profesoras Bolívar Osorio, R. M., & Cadavid Rojas, A. M, un trabajo de maestría, publicado en el año 2009 y el cual lleva por título “*Del estado docente al estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006*”. En este trabajo se realiza un acercamiento y seguidamente un análisis de las diferentes tensiones a las que se ve sometido el maestro en su quehacer. Son variadas las tensiones que pueden generarse, y pueden expresarse en el posible sometimiento del maestro a la voluntad de especialistas y del mercado laboral, surgiendo entonces tensiones, con respecto a lo curricular, entre la autonomía, la toma de decisiones, la praxis del maestro, y la misma noción del maestro que se debate entre un intelectual de la pedagogía y un profesional de la educación. Existe, por tanto, un desplazamiento sobre el sentido de la formación de maestros, a partir de intereses que se mueven incluso a nivel global, y que a través de lo curricular se manifiestan en la expedición de competencias y estándares para la enseñanza, relacionados a la vez con nociones de control, seguimiento, competitividad, entre otros, que pueden atentar contra la autonomía educativa a propósito del Estado evaluador.

También existen varios trabajos que cuestionan la política educativa colombiana desde varias perspectivas, tal como el trabajo realizado por Óscar Andrés Rincón Villamil en el año 2010, titulado “*Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu*”, el cual realiza un análisis de la política educativa en Colombia desde los conceptos de Pierre Bourdieu. Según el estudio, se indica que la política educativa en Colombia se dirige hacia la formación en competencias, lo que contribuirá con la mejora en la calidad educativa y por tanto con las exigencias mundiales. Dichas exigencias tienen que ver con aspectos políticos, económicos y mercantiles, convirtiendo a la educación en una mercancía para lograr la competitividad y calidad requeridas. De esta manera, se deja el sentido social, cultural e intelectual de la educación en un segundo plano, además de dejar claro, que, desde la perspectiva de Bourdieu, la educación en Colombia es un mecanismo que continúa perpetuando las diferencias sociales, que permite a los grupos privilegiados mantenerse en posiciones favorecidas, y que se interesa principalmente en educar empleados eficientes para el mercado y la función productiva. Por lo anterior, el autor indica que es menester trabajar en

cambiar las finalidades y los medios de la política educativa en Colombia, con el fin de mejorar la situación educativa del país.

Un trabajo que se enfatiza en la calidad y acreditación en la educación superior colombiana es el de Carlos Miñana Blasco y José Gregorio Rodríguez, que en el año 2011 publican “*Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior: a propósito de un proyecto de reforma en Colombia*”, en donde se analiza la reforma sobre la educación superior propuesta por el gobierno de Juan Manuel Santos, la cual pretende orientarse hacia la calidad. Los autores concluyen que la reforma se inscribe dentro de un proceso de desplazamiento de un Estado de bienestar hacia un Estado evaluador. Los autores advierten que la calidad en este proyecto de reforma educativa y desde la normativa, es entendida como resultados académicos, medios y procesos empleados, la infraestructura institucional, y la movilidad nacional e internacional de profesores y estudiantes. La calidad, en este marco normativo, también se refiere a la inspección, vigilancia y evaluación. Sin embargo, el concepto de calidad continúa siendo etéreo desde la perspectiva normativa. Así mismo, los autores realizan una crítica al sistema evaluativo de la calidad, ya que, si bien las Instituciones de Educación Superior se evalúan a ellas mismas, estos controles no parecen ser de importancia para asegurar la calidad, ya que, la evaluación que prima es la del Estado por parte del Ministerio de Educación, con el apoyo de variados organismos consultivos y ejecutivos. Por tanto, no parece ser el espíritu de la norma la promoción de prácticas evaluativas que contribuyan a la autonomía, sino que, hay que cuestionar si la “calidad”, es un pretexto para la intromisión del Estado en la autonomía universitaria.

Vale la pena resaltar que, en el año 2014, se realizó un estudio por parte de la fundación compartir titulado “*Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*”. Este trabajo indicaba que, teniendo como base estudios empíricos, la calidad docente es el factor fundamental para aumentar en el corto y el largo plazo el éxito estudiantil. Por ejemplo, para ilustrar lo anterior, el estudio se sirve de políticas adoptadas en países como Singapur, Finlandia, Corea del Sur y Canadá, en donde su éxito estudiantil estaría explicado en gran medida por sus priorizaciones en la excelencia docente. Por tanto, este trabajo indica la importancia de priorizar en la calidad docente, además de justificarlo teniendo en cuenta impactos de largo plazo que se señalan son positivos, como lo son el mejoramiento de la economía representados en el aumento de la productividad y del PIB del país. Este informe, además indica aspirar a cambiar el paradigma de pensamiento que se tiene sobre la calidad de la educación, señalando que la calidad educativa depende sobre todo de la calidad

docente, y a través de sus estudios empíricos, puedan servir de contribución al diálogo sobre el desarrollo de políticas educativas en el país.

Continuando con lo anterior, este informe propone varios ejes estratégicos para impactar en la calidad educativa a partir de la calidad docente, uno de ellos tiene que ver con la formación inicial, en el cual se halla como principales problemas la heterogeneidad en cuanto a la formación y los pocos programas de pregrado de buena calidad que hay en Colombia, por tanto, en este punto se propone crear y mejorar la calidad de los programas de licenciaturas y una nivelación para los no licenciados, revisar los procesos de otorgamiento de acreditaciones de alta calidad para las licenciaturas, fortalecer los requisitos para acceder a los registros calificados, promover la práctica y la investigación pedagógica, crear programas de subsidio para estudiantes sobresalientes y de escasos recursos. Otro eje estratégico tiene que ver con que ingresen a la carrera docente los mejores bachilleres, para lograrlo se proponen campañas de medios, de reclutamiento, programas de becas y rebajar la duración de los programas de licenciatura de 5 a 4 años. Otras propuestas tienen que ver con mejorar los mecanismos de evaluación docente para el mejoramiento continuo, la formación continua de docentes que están en servicio y el incremento de la remuneración económica y de reconocimientos.

Otro de los textos encontrados en el escenario nacional y local es el trabajo de investigación de Cortés, M & Díaz, J. Un trabajo de maestría publicado en el 2014 y que lleva por título “*El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia*”. En este trabajo se hace una indagación sobre la profesión docente y la vinculación o influencia de las políticas de calidad con la profesión, generando una reflexión sobre la presencia de tales políticas en el quehacer docente y las múltiples formas en que los docentes pueden hacer agencia o resistencia frente a las políticas educativas que se establecen.

También se puede advertir el desarrollo de trabajos de investigación de maestría, donde se cuestiona y se indaga sobre los posibles efectos de las políticas educativas en los programas de formación de maestros. Verbigracia, la investigación de Bolívar Echeverri en el año 2015, la cual lleva como título “*Formación de maestros y políticas educativas: un estudio de caso en la escuela normal superior Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Fredonia (1994-2011)*”. El texto hace parte de un trabajo de investigación que tiene por objetivo general, analizar la reconfiguración de los procesos de formación docente al interior de la Escuela Normal Superior de Fredonia Mariano Ospina Rodríguez, enmarcados en la legislación educativa y la manera como se asumen las políticas educativas entre 1994 y 2011. Por tanto,

en el trabajo se procede a indagar sobre las prácticas y discursos que ha tomado esta Escuela Normal con el fin de orientar sus propuestas formativas, describiendo las tensiones que surgen sobre la formación de maestros, todo esto, teniendo en cuenta el desarrollo de políticas educativas, como un factor central que actúa sobre las transformaciones de los sistemas educativos y de la formación de maestros en los últimos años. Dentro de los mecanismos reformistas a los cuales se han sometido las Escuelas Normales Superiores en Colombia, se encuentran las acreditaciones previas, acreditaciones de alta calidad, y desarrollo, verificación de condiciones de calidad, entre otras normativas gubernamentales.

A nivel nacional también es posible encontrar artículos como el de Absalón Jiménez, titulado “*El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC*”, el cual reflexiona sobre los efectos del Decreto 2450 y de la Resolución 02041 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en las facultades de educación de Colombia, en especial de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Las anteriores normativas, han producido variadas reformas académicas en ciertos programas de licenciatura de la UDFJC, que los profesores deben desarrollar en unos tiempos perentorios.

A modo de contexto, en el artículo se indica que estas reglamentaciones hacia los programas de licenciatura vienen desde la promulgación del Decreto 272 de 1998, que establece la pedagogía como disciplina fundante, que luego fue derogado por el Decreto 2566 de 2003. Ahora bien, el Decreto 2450 de 2015 del MEN, demanda que la práctica pedagógica sea el elemento transversal para el proceso de formación de docentes. Al poco tiempo, con la Resolución 02041 de 2016, se establecen unos órdenes en cuanto a las denominaciones de las licenciaturas, y también establece que la práctica pedagógica debe contar con 50 créditos presenciales. Los anteriores procesos han generado ciertas tensiones en cuanto a la adaptación de varios programas de licenciatura de la UDFJC a la normativa, sin embargo, el autor finaliza indicando la necesidad de continuar reflexionando en beneficio de la mejora de los procesos de formación docente.

Continuando con los referentes a nivel colombiano, se encuentra el texto del año 2016, titulado “*La historia de las reformas educativas en Colombia*”, publicado por José Eriberto Cifuentes Medina y Aura Lucia Camargo Silva, un trabajo que realiza un recorrido histórico de las reformas educativas en Colombia en tres fases, la primera desde 1819 hasta 1902, la segunda de 1903 a 1990, y la tercera desde 1991 hasta la fecha del artículo. La investigación

es de tipo documental y de revisión de fuentes secundarias, describiendo cada fase de las reformas. El estudio se propone como una contribución para entender la correlación de la política con respecto a la influencia sobre la educación pública y privada del país, por tanto, el estudio hace análisis sobre los planes de desarrollo de los gobiernos, y sobre las normativas expedidas por el Ministerio de Instrucción Pública posteriormente llamado Ministerio de Educación Nacional. En la primera fase de las reformas educativas en Colombia, se pensaba en formar una elite profesional para dirigir la república y darles una instrucción a los súbditos. En la segunda fase, se dirigen estas reformas hacia la construcción de la organización social, enmarcadas en un proceso violento resultado del bipartidismo político. En la tercera fase, las reformas se presentaron a través de la misma constitución de 1991, para la Educación Superior según la Ley 30 de 1992, y para la educación escolar se aplicó la Ley 115 de 1994.

Los profesores de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia Jaime Usma y Ederson Silva, pertenecientes al Grupo de Investigación Acción y Evaluación (GIAE), en el 2016 realizan un análisis sobre algunas de las reformas que han tenido las licenciaturas en Colombia. En una de sus publicaciones titulada “*La reforma a las licenciaturas en Colombia: un llamado a su estudio*”, realizan una invitación a reflexionar y cuestionar sobre estas reformas hacia las licenciaturas del país por parte del MEN, a su vez, indican que dichas reformas, se presentan como respuesta a los requerimientos de organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a variados intentos de reestructuración de la educación superior en Colombia, y al interés de universidades privadas para ofrecer programas de formación de maestros. Según los autores, estas reformas, materializadas en normativas como el Decreto 2450 de 2015, la Resolución 02041 de 2016 y la Circular 14 de 2016, suponen, además de exigencias para la gestión del registro calificado, un cambio estructural en torno al sistema educativo en base a un modelo de docente que se debería formar en las universidades.

Inmersos en este panorama, en el 2018 tiene lugar la publicación de un estudio de la OCDE sobre la educación en Colombia titulado “*OCDE Revisión de recursos escolares: Colombia*”, en donde se hacen una serie de diagnósticos, análisis y recomendaciones sobre algunos aspectos del sistema educativo en Colombia en pro de su mejora. Algunos comentarios presentes en el informe, expresan la necesidad de promover el desarrollo del profesionalismo docente, mejorar la eficiencia en la financiación y en el uso de recursos para la educación, realizar políticas educativas a largo plazo de manera eficiente, mejorar la calidad de la educación que reciben los docentes toda vez que en la mayoría de casos su preparación no es

adecuada para su labor, mejorar el aseguramiento de la calidad y la regulación de la educación. Cabe resaltar en este punto, que en el 2012 la OCDE junto con El Banco Mundial, elaboraron un informe titulado “*La Educación Superior en Colombia*”, en donde se realiza una evaluación a las políticas nacionales sobre la educación superior en Colombia, de manera general, puede decirse que este informe recomienda reformar el marco legal, enfatizar en la medición de los aprendizajes, aumentar el financiamiento para mejorar la equidad, mejorar la focalización social y económica, mejorar los mecanismos destinados al aseguramiento de la calidad, así como mejorar la integración internacional, la investigación e innovación. En el año 2016, la OCDE también publicó un informe titulado “*Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia*”, desarrollado como un aporte para el proceso del ingreso de Colombia a la OCDE, evaluando las políticas educativas de Colombia en comparación con lo que la OCDE refiere, a grandes rasgos el estudio recomienda mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes y sus resultados, promocionar la equidad en torno a las oportunidades educativas, gestionar un sistema de datos para orientar de mejor manera las mejoras, mejorar la efectividad en la gestión de los recursos, e involucrar a los actores interesados en la gestión de la política referida a la educación.

En el curso de esta búsqueda de antecedentes, es posible decir que las reformas educativas se desprenden en buena medida de leyes que se impulsan desde arriba por parte del Estado, y que se relacionan con ajustes de políticas de diversos ámbitos, incluso, en conexión con organismos multilaterales. Varios de los documentos analizados, manifiestan acuerdos en torno a que, en la década de los noventa, las reformas educativas en Colombia fueron consecuencia de las políticas mundiales en cuanto a economía de mercado se refiere, y que eran establecidas por organizaciones multilaterales relacionadas con la globalización orientando la concepción de las instituciones educativas como empresas. Con respecto a la formación de maestros, las reformas educativas de los noventa tienen su base en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación 115 de 1994. De manera más actual, se puede hacer mención de los decretos 2450 y 1075 del 2015, y a la resolución 2041 de 2016, los cuales se dirigen hacia el mejoramiento de las condiciones de calidad a partir del registro calificado de los programas de licenciatura y los enfocados a la educación. Anterior a la expedición de estas normativas, entre el 2012 y 2013, tienen lugar documentos como los del Ministerio de Educación Nacional titulados “*Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*”, y “*Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*”, con el propósito de desarrollar una política de calidad para la

educación, y en donde la formación de maestros, e inclusive su práctica pedagógica, resultan ser principales para mejorar la calidad educativa en el país.

Resultan interesantes entonces, diversos trabajos contruidos en el contexto nacional y local, que se dirigen al análisis crítico y reflexivo sobre los discursos oficiales que se orientan a ver a la educación desde un marco de desarrollo económico y competitivo, y que pueden contribuir a aumentar las tensiones y disminuir la autonomía del sector educativo, y en particular del quehacer docente. Varios autores proponen analizar estos casos a través del Estado evaluador, en donde el gobierno se dedica al control, vigilancia y evaluación del sistema educativo. Sin embargo, algunas perspectivas también proponen ver las posibilidades que estos discursos de estandarización y de aumento de la calidad pueden traer para la formación de profesores, como lo son el reconocimiento de la pedagogía y de mejoras en la profesión docente. También hay que resaltar las tendencias que se dirigen a proponer la práctica pedagógica como eje articulador de la formación de maestros, así como posibilitar nuevos caminos que reivindiquen la función social de la educación.

6.2 Marco conceptual

6.2.1 Política educativa y política curricular

Cuando se aborda el concepto de política educativa es importante tener presente que este a lo largo del tiempo ha sido definido y abordado de múltiples maneras, por ello, no se ha de entender desde una sola perspectiva. Es necesario hacer un acercamiento a varias de las múltiples definiciones que han emergido, pues ello podría brindar una idea más clara y amplia de lo que son y de lo que se busca por medio de ellas, de acuerdo a un momento y contexto determinado.

Es menester partir y esbozar, aunque de manera somera, que las políticas educativas se desprenden de las políticas públicas, la cual ha sido definida por Roth Deubel (2002), como:

Una política pública designa la existencia de un conjunto formado por uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización

gubernamental, con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p.27)

Es posible advertir que la política pública es un elemento amplio del cual se despliegan diferentes ámbitos tales como el educativo, el económico, el social, el tecnológico, el cultural, entre otros, que tienen una vinculación entre la población y el gobierno.

De acuerdo a lo anterior y estableciendo un enfoque a la parte educativa de las políticas públicas, lo cual es el aspecto que concierne para el desarrollo del presente trabajo, se parte del concepto de política educativa, el cual hace referencia a las normas (leyes, resoluciones, planes, decretos), que hacen parte de las políticas del Estado en lo concerniente a materia educativa.

En este sentido, Ghioldi (1972) plantea que:

La política educativa es la teoría y la práctica de las actividades del Estado en el campo de la educación pública; por una parte, determina la actuación del Estado con objeto de preparar por la educación a las nuevas generaciones para el uso de los bienes culturales de la humanidad, y para promover un desarrollo de la personalidad individual y colectiva del pueblo según las leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación y, por otra parte, crea y regula la organización de los establecimientos escolares para la realización de fines. (p. 26)

Por su parte, Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006) advierten que: “La política educativa se refieren a todas aquellas decisiones que orientan las acciones de los sistemas educativos y que se traducen en normas y decretos que, de una u otra manera, afectan a la práctica docente” (p. 13).

De acuerdo a lo anterior, es posible identificar que, según varios autores, las políticas educativas son ese conjunto de normas que se establecen desde el Estado con la intención de alcanzar uno o varios objetivos que surgen de la necesidad o de una situación problemática que se da en el ámbito y en las prácticas educativas.

Sin embargo, hay otros autores que entienden y definen las políticas educativas más allá de un conjunto de normas o decisiones establecidas por un ente gubernamental, y manifiestan que hay unos intereses y acciones que van vinculadas a un conjunto de creencias o de prácticas sociales, las cuales por medio de las políticas educativas se pretende se manifiesten en la sociedad por medio de la escuela y el papel ideológico que, en esta, de alguna u otra manera reviste.

De esta manera, Rivas (2004) manifiesta que:

Hablar de política educativa es hablar de un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en diversos niveles. Más allá de los puntos de vista funcionalistas, que entienden la política educativa exclusivamente como un problema de toma de decisiones por parte de los ámbitos administrativos y de los propios políticos, nuestro punto de vista entiende esta cuestión desde la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas. (p.36)

En este sentido, las políticas educativas además de hacer referencia a aquellas decisiones gubernamentales y al conjunto de normas que desde este ente se realizan con la intención de crear o generar un cambio en el sistema educativo, también, como plantea Rivas (2004), las políticas educativas van más allá de un mero acto normativo, pues son el reflejo de intereses en el quehacer educativo y, como manifiesta Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006), estas decisiones e intervención por parte del Estado en las decisiones y acciones en el ámbito educativo terminan afectando las prácticas docentes que en este se desarrollan.

Una de las formas en que las decisiones y cambios normativos incursionan en el escenario educativo es a través del *currículum*. Entre otras cosas, el *currículum* ha de ser concebido como un objeto social e histórico que está sujeto a dinámicas cambiantes y a juegos de poder constantes. Por ello, no es posible hablar de *currículum* desligado de un contexto social y cultural en un tiempo determinado, pues son estos aspectos quienes generan unas características particulares al mismo. Uno de los elementos que concede tales características particulares es la política curricular, pues, como afirma Lawton (1982):

Recoge la idea de que es difícil, sino imposible, discutir el currículum de forma relevante sin plantear sus características en un contexto social, cultural e

histórico, siendo parte muy significativa de ese contexto la política curricular que establece decisivamente las coordenadas de dicho contexto. (p.38)

En este sentido, la política y lo curricular logran asirse para darse mutuamente unas características y presencia en el ámbito educativo, lo curricular en su vinculación con lo político, que es lo que le concede un contexto particular, se manifiesta y materializa en una ordenación de carácter jurídico y normativo, donde la política curricular tiene un marco ordenador decisivo que trae consigo implicaciones y repercusiones sobre el margen de actuación que tienen los directivos, los profesores y los estudiantes en el ámbito educativo, así, sus posturas o decisiones están condicionadas por las políticas, los sistemas jurídicos y administrativos que hacen presencia en el *curriculum* dentro del sistema educativo. De esta manera, Gimeno (2007) plantea que:

(...) No sólo es un dato de la realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes que intervienen en la misma. El tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del *curriculum* dentro del sistema escolar. (p.128)

El *curriculum* constantemente está sujeto a una serie de regulaciones que en la mayoría de las ocasiones son ajenas al propio sistema educativo, pues tales regulaciones pueden ser de carácter económico, político y administrativo.

La amplia estructura que hay en los centros educativos, la complejidad en sí mismo del sistema escolar, la distribución del profesorado y la cantidad de estudiantes, genera que se produzca una regulación del *curriculum* desde una mirada técnica y administrativa, pero que, además, el control trae consigo unos intereses políticos, pues la educación como aparato ideológico por excelencia puede posibilitar la reproducción de unos intereses gestados en la esfera de lo político.

De esta manera, se podría manifestar que la política curricular ha de ser entendida, siguiendo a Gimeno (2007) como:

Un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el *currículum* dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el *currículum* a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo. (p.129)

En tal sentido, la política curricular como aspecto de la política educativa, es aquella que se encarga de hacer una elección y modificación del *currículum* dentro del escenario educativo, influenciado por entes externos al mismo, lo que puede traer como consecuencia la carencia de márgenes de libertad para quienes hacen parte del ámbito educativo.

6.2.2 Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es un concepto que tiene un amplio campo de análisis, pues, es uno de los elementos más importantes del escenario educativo en la formación docente y, por ende, del maestro en sus múltiples acepciones y escenarios.

Dada la importancia de la práctica pedagógica para los programas encargados en la formación de maestros, han sido muchas las entidades, instituciones y comunidades académicas, que se han dado a la tarea de conceptualizar y hacer un acercamiento teórico de lo que son las prácticas pedagógicas y de lo que implica y representa para quienes se han pensado la formación de formadores. Cuando se realiza un acercamiento a tal concepto se encuentran definiciones que han sido construidas desde diferentes entidades como el Ministerio de Educación Nacional, o desde diferentes comunidades académicas, profesores, investigadores y facultades de educación.

Desde el Ministerio de Educación Nacional la noción que se ha construido de la práctica pedagógica está mediada por el artículo 109 de la Ley 115 del Congreso de la República de Colombia (1994), el cual plantea que uno de los propósitos de la formación de educadores es:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;

c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico, y d) preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (art.109)

Bajo la premisa y las finalidades que desde La Ley General de Educación se plantea para los profesores en formación, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se da a la tarea de realizar una definición y una concepción sobre las prácticas pedagógicas en el ejercicio docente. La práctica pedagógica siguiendo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) es concebida como:

Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. (p.5)

Para el Ministerio de Educación Nacional, la práctica pedagógica juega un papel estratégico para la formación inicial del futuro educador, pues según establece, es la posibilidad para la conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante puede enriquecer y comprender los procesos educativos y el rol del docente dentro del mismo, con la intención de responder a unos niveles de eficiencia y calidad.

Sumado a lo anterior, la práctica pedagógica también ha de posibilitar el desarrollo de competencias y habilidades al docente en formación, para que de esta manera pueda atender a estándares de calidad y a los procesos de evaluación que desde el mismo Ministerio de Educación se crean, se promueven y se ejecutan.

Así mismo, esta entidad estatal con referencia a los procesos de práctica pedagógica, refiere la necesidad de que sean llevados a cabo en instituciones educativas debido a que es el contexto donde los estudiantes de licenciatura se van a desempeñar en el futuro, lo cual les podría permitir siguiendo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016):

(i) acercarse, comprender, estudiar y proyectarse en el contexto de una institución educativa, (ii) reconocer y comprender las dinámicas institucionales,

(iii) dimensionar su labor como generador de transformación social, (iv) identificar problemas, necesidades contextualizadas y que sean posibles objetos de estudio, (vi) establecer relaciones dialógicas con docentes de la institución educativa, (vii) reconocer y comprender el cómo, porqué y para qué de lo que conlleva el proceso educativo, (viii) reconocer, apropiarse y usar los diferentes referentes de calidad, entre otros. (p.8)

Desde el Ministerio de Educación Nacional no solo se hace un acercamiento y una conceptualización de la noción de práctica pedagógica, sino también, se piensa y plantea unas disposiciones frente al escenario donde ha de ser llevado a cabo e implementado las prácticas pedagógicas por parte de los maestros en formación, siendo en este caso, como se logra advertir en el párrafo anterior, en los escenarios institucionales y en el espacio del aula, pues según refieren, es allí donde los futuros profesores se encontrarán ejerciendo.

Por su parte Zuluaga (1987) plantea que la práctica pedagógica se puede entender como un concepto metodológico que designa varias definiciones; en primer lugar, se puede decir que hace referencia a “los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza” (Zuluaga, 1987, p.196); en segundo lugar, es “una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía” (Zuluaga, 1987, p.196); en tercer lugar, “son las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas” (Zuluaga, 1987, p.196); en cuarto lugar, hace referencia a “las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (Zuluaga, 1987, p.196); y finalmente, “hace referencia a las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico” (Zuluaga, 1987, p.196).

Como es posible advertir en la definición que realiza Zuluaga, la práctica pedagógica es un concepto amplio que aborda diferentes elementos de las prácticas pedagógicas desarrolladas por el maestro en formación. En este sentido, las prácticas pedagógicas son un elemento propio del y para el maestro pensado desde sus múltiples roles y escenarios educativos, y tiene como uno de sus principales intereses dar respuesta a una problemática educativa, ya sea desde el ámbito investigativo o desde el quehacer del maestro.

Es necesario e importante hacer la salvedad, que la conceptualización o el acercamiento riguroso que Zuluaga ha realizado sobre el concepto de práctica pedagógica, ha permitido acercarse a los cambios o conceptualizaciones que en el devenir se han dado sobre la práctica pedagógica, posibilitando un conocimiento histórico de las variaciones en las concepciones que la práctica pedagógica ha tenido, tanto en el país como en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, de esta manera, el acercamiento a esta autora posibilita historiar las nociones sobre la conceptualización que se ha realizado de práctica pedagógica.

Bajo el marco de referencia que proporciona Zuluaga, se hace un esbozo de la importancia que reviste para los procesos de formación de maestros la práctica pedagógica, por ello, el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de acuerdo a los procesos de autoevaluación que ha realizado, a los consensos y disensos, y a su comunidad académica, se ha dado a la tarea de construir una definición de práctica pedagógica, atendiendo al trasegar y a la construcción de maestro que se ha hecho dentro del programa.

De esta manera, dentro del Proyecto de Formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales (2017), la Práctica Pedagógica⁷ es concebida “como un tejido de relaciones y tensiones entre sujetos, saberes, contextos y discursos” (p.28). A partir de esta concepción, se deriva que la Práctica Pedagógica va en coherencia con dimensiones formativas, pedagógicas, educativas, didácticas, disciplinares e investigativas según los diversos contextos, por lo que supera la idea de una simple intervención o experimentación (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017). Lo anterior, logra articularse con el artículo 109 sobre las finalidades de la formación de educadores de la ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Del artículo 109 se puede entender que el maestro en formación es de alta calidad científica y ética, que articula teoría y práctica, y que investiga.

En este sentido, la práctica pedagógica, además de proponer unos escenarios específicos, también hace una proposición sobre el ser y el hacer del maestro, donde se da cabida a la práctica reflexiva, consciente y sistemática, por medio de la constante vinculación con las dimensiones pedagógicas, didácticas, formativas e investigativas. Desde este lugar, la práctica pedagógica se convierte en un puente entre los saberes disciplinares y didácticos y el saber pedagógico por parte del maestro en formación, para que el encuentro entre estos aspectos posibilite la reflexión, la investigación y un ejercicio docente capaz de tomar posturas críticas

⁷ Información disponible en <http://cort.as/-NP7R>

y analíticas, y a partir de allí generar cambios o impactos en las problemáticas educativas y sociales del contexto que lo circunda.

Por otra parte, la práctica pedagógica es un concepto que posibilita repensarse, reacomodarse e irse configurando de acuerdo a los sujetos que asisten y que transitan por el programa Licenciatura en Ciencias Sociales, así, es un concepto que también ha sido construido desde las experiencias y trasegar de quienes han hecho parte del programa.

Atendiendo a las últimas conceptualizaciones abordadas provenientes de un corpus teórico construido desde la misma facultad, se reconoce la práctica pedagógica como un eje estructurante y transversal en el proceso de formación de los licenciados en ciencias sociales, donde la práctica pedagógica más que una intervención, es posibilitadora de la formación de maestros sujetos de saber, sujetos políticos, sujetos críticos y analíticos, con sensibilidad frente a la realidad que acontece, frente al otro y frente a lo otro.

La práctica pedagógica ha ido tomando importancia dentro de los programas de formación de profesores, pues se ha ido revistiendo en ella importancia al convertirse en la posibilidad de que los profesores en formación se acerquen al ser y al quehacer maestro. Esto ha conllevado que los centros de formación de maestros se den a la tarea de pensar, acercarse y construir una definición o una conceptualización de lo que ha de entenderse como práctica pedagógica. Este acercamiento se ha ido haciendo no solo a nivel nacional (en el caso colombiano), sino también, a nivel internacional.

Para ejemplificar un poco y hacer un acercamiento a las formas de concebir las prácticas, se trae a colación el caso español. En España, lo que desde el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales se ha denominado como prácticas pedagógicas, ellos lo han denominado como Prácticum; y si bien hay una variación en la forma de nombrar, en esencia y en la práctica se hace referencia a un elemento que, entre sí, guardan ciertas similitudes.

El Prácticum es concebido como “la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo” (Tejada-Fernández, 2006, p. 2), un “espacio formativo” de “circularidad de saberes” (Jean-Louis Martinand, 2004, citado por Lüdke, 2009, p. 102) y un tiempo en que los estudiantes “aprenden haciendo” (Schön, 1992, pp. 45-46). De esta manera, el Prácticum es una apertura de posibilidades para el profesor en formación, puesto que es el puente o la bisagra entre el saber disciplinar, el saber didáctico y el saber pedagógico en un campo de acción para el quehacer maestro. Sumado a lo anterior, el Prácticum también implica la posibilidad de que

el profesor en formación inicie con un acercamiento inicial al quehacer y ser del maestro, conociendo las diferentes realidades y escenarios en el que este se desenvuelve.

La asignatura del Prácticum se reafirma en el modelo de profesional reflexivo (Schön, 1992), en el que el profesorado se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace, siendo al mismo tiempo crítico, investigador e indagador.

Siguiendo con este mismo orden de ideas, el Prácticum queda entendido como un elemento que va más allá de una simple intervención, dado que, además de posibilitar el acercamiento a la realidad y el contexto del maestro en ejercicio, también posibilita el accionar del profesor en formación dentro de un campo de práctica determinado (que no es solo el aula), la reflexión, la indagación, la investigación y el punto de encuentro entre los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, teniendo así, para los programas de formación de maestros unas finalidades formativas.

El Prácticum es un campo amplio y complejo no solo por lo que implica y posibilita, sino también porque este accionar trae consigo un sistema de relacionamiento entre diferentes instituciones y sujetos, donde ha de primar una formalización de las relaciones, pero también un trabajo colaborativo. Desde los sujetos, se alude a los profesores en formación, profesores asesores, profesores coordinadores y desde las instituciones se alude al programa de formación determinado, la Universidad o institución donde se lleve a cabo el programa de formación de profesores y los centros de práctica. Es necesario hacer la salvedad que las formas de nombrar los sujetos y las instituciones que en este proceso participan es variable de acuerdo a las características y ubicación geográfica de cada programa de formación de profesores.

De esta manera, Tejada-Fernández (2013) manifiesta que en el Prácticum se considera “la acción y la práctica profesional como referentes y como estrategias formativas” (p.177), que además está:

Caracterizado por el trabajo colaborativo entre los actores implicados (profesor tutor-estudiante, maestro tutor-estudiante, estudiante-estudiante) y por su perfil interdisciplinar, arraigado en lógicas metodológicas de articulación curricular y de innovación en y entre la universidad y los centros de Prácticum. (Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C, 2017, p.93)

Atendiendo al acercamiento y conceptualización que los anteriores autores hacen al concepto de Prácticum, es posible advertir que estas conceptualizaciones guardan relación con lo que se ha venido construyendo y tejiendo en el devenir del programa Licenciatura en Ciencias Sociales, donde la práctica pedagógica que los estudiantes han venido desarrollando, han ido atendiendo y teniendo relaciones con estas concepciones de Prácticum, por ello, es necesario y pertinente manifestar que dentro de este proceso investigativo la práctica es entendida desde la concepción del Prácticum y de los autores aquí citados, y desde las propias construcciones y configuraciones que se han ido gestando en el trasegar del programa, igualmente aquí citados o traídos a colación.

6.2.3 Programas de formación de maestros

Uno de los primeros momentos en que se empieza a pensar en la formación de maestros en Colombia es desde la presencia y creación de las Escuelas Normales, las cuales, buscaban generar espacios donde se posibilitara pensar al maestro, y, por ende, enseñar el quehacer maestro.

En el año de 1920 y 1930 se promueven otros espacios, además de las escuelas normales, para la formación de maestros, tales como Las Escuelas Rurales y Superiores, y las facultades de educación en ciudades como Bogotá. Luego de la presencia y larga permanencia del partido conservador se vuelve importante asignar espacios específicos para promover una formación profesional de maestros.

Posteriormente, en el año de 1992 con la creación de la Ley 30, junto con los preceptos de la Constitución de 1991, se reafirma la obligación que reviste en La Educación Superior sobre la formación de maestros; y de esta manera, en 1994 se expide la Ley 115 o también nombrada Ley General de Educación en la cual se dedica un capítulo a la formación de educadores en Colombia.

Según se establece en la Ley General de Educación, lo que se pretende mediante la formación de maestros es, como plantea Bolívar (2015):

La comprensión y desarrollo de una educación en donde se promueva la capacidad de interrogación de todos y todas en el ejercicio de su libertad y su autonomía, lo cual implica un sistema abierto de lenguajes horizontales,

ubicados en el entorno de las relaciones sociales en diferentes contextos que han adquirido la forma de comunidad. (p.89)

A medida que se genera mayor interés por aquellos espacios y programas destinados a la formación de maestros, se empieza a institucionalizar y a reglamentar en el marco de lo administrativo y lo jurídico, entrando cada vez más en la esfera de lo normativo y la administración estatal. Así, cuando la pregunta por la formación de maestros sobrepasa la escuela hasta cruzar lo estatal, la norma, lo jurídico y lo administrativo, empiezan a hacer acto de presencia para hablar y escribir sobre las finalidades, obligaciones o intenciones de los espacios y escenarios destinados a pensar en los programas de formación de maestros.

Además de la presencia de lo estatal, también empiezan a emerger otras posturas y otras pautas, intencionalidades, intereses o finalidades de los programas de formación de maestros. De esta manera, en un gran campo, quedan expuestas las diferentes posturas y marcos de referencia para abordar lo concerniente a los programas de formación de maestros; algunos de ellos, provenientes de posturas estatales, y otros, por el contrario, emergentes de sujetos que hacen parte de los mismos programas.

Verbigracia, surge el Ministerio de Educación Nacional, el cual es la entidad encargada de atender todos los asuntos referentes a los sistemas educativos, otorgando desde las políticas públicas educativas la posibilidad y responsabilidad de ejercer funciones de direccionar, regular, controlar y de establecer aquellos elementos o pautas para los programas de formación de maestros y los perfiles de sus egresados.

De esta manera, desde el Ministerio de Educación Nacional amparados bajo la norma, se dan a la tarea de crear varios documentos donde se establece los fines e intencionalidades de los programas de formación de maestros, los cuales tienen una fuerte influencia de lo estipulado en la Ley General de Educación de 1994. Así, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) retomando el capítulo 2 de dicha ley establece que uno de los fines de estos programas es:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico; preparar en el pregrado y para el postgrado en los diferentes niveles y formas de

ser educador, y ejercer la docencia en el marco de la educación como derecho fundamental. (p.69)

Sumado a lo anterior, desde el documento titulado *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, el MEN establece posturas más claras frente a los programas de formación de maestros y la importancia de que los maestros en formación sean preparados para atender a la cambiante estructura social contemporánea, y para atender a ello, en los programas se ha de formar a los futuros educadores en un ámbito de comprensión e interpretación de la realidad, y que además ha de estar encaminada según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) a:

Aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación. Es imprescindible involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora. (p.72)

Además de atender a unas competencias y habilidades, los programas de formación de maestros también han de apuntar hacia un perfil determinado, el cual debe de tener toda persona al finalizar sus estudios de formación como maestro. El perfil al cual, según se plantea en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), debe de apuntar los programas es:

Los futuros educadores desarrollan pensamiento crítico constructivo, así como un conocimiento reflexivo de las bases históricas y epistemológicas de la educación, la pedagogía y los diferentes campos disciplinares de la educación, lo que les posibilita la innovación creativa del conocimiento y de saber pedagógico. Adquieren a su vez una formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, las mismas que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a las condiciones contextuales colombianas. Dentro de este perfil de educador se debe mencionar además de lo anterior, el desarrollo de habilidades y destrezas

en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas. (p.73-74)

Por otro lado, en el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, se pone de manifiesto un conjunto de rutas, pautas y derroteros para los programas de formación de maestros. Así mismo, se exponen los principios, objetivos, estructura, organización y ejes transversales del sistema de formación de educadores, donde, entre otras cosas, se hace referencia a los subsistemas de formación de educadores indicando que se bifurca en tres subsistemas, a saber, el subsistema de formación avanzada, el subsistema de formación en servicio y el subsistema de formación inicial.

El subsistema de formación avanzada hace referencia “a la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y post doctorales de los educadores” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.61). Por su parte, el subsistema de formación en servicio “contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Su vivencia como educador exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.61), y, finalmente, el subsistema de formación inicial:

Incluye los procesos y momentos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblaciones específicos. Contempla los distintos puntos de partida en los que se inicia la formación del educador y los tránsitos entre niveles de la Educación Superior. En todos los casos se concentra en los momentos de preparación del sujeto educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.60)

De esta manera, el último subsistema referenciado posibilita el primer encuentro con el componente pedagógico, disciplinar e investigativo, el reconocimiento inicial del lugar y el rol del docente, la formación integral y profesional en el ejercicio de su futura labor educativa,

donde luego del cumplimiento de procesos determinados se avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo y se da la formalización de la educación como profesión, en congruencia con el título y el nivel de formación obtenido, ya sea como Normalista Superior o como Licenciado en Educación.

La formación inicial que se expone en el presente subsistema está encaminada al cumplimiento de normativas, lineamientos y directrices que se han promovido para los programas de formación de maestros.

El subsistema de formación inicial se compone de unidades que se vinculan y relacionan entre sí. Las unidades del subsistema son: “el sentido de la formación inicial, los sujetos en formación inicial, los sujetos e instituciones de la formación inicial de educadores y sus programas” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.70).

El sentido de la formación inicial “se ocupa de favorecer en el educador la apropiación de los fundamentos y conocimientos precisos para efectuar su labor profesional educativa” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.71), lo que demanda unos procesos rigurosos en cuanto lo teórico y lo práctico en el trasegar de los futuros maestros en las instituciones de educación superior, que devengan en la posibilidad de apuntar cada vez más a una educación de calidad. En varios estudios, se establece la relación entre la calidad de la educación y la calidad de la formación de educadores, aunque aclarando que la segunda no es exclusiva para que se satisfaga o se posibilite la primera, toda vez que son variados los factores que influyen en la calidad de la educación.

Por otro lado, el subsistema de formación inicial ha de encaminarse en estructuras formativas y transformadoras que puedan contribuir a la resignificación del rol docente y sus prácticas en consonancia con las dinámicas y demandas sociales. En razón de ello, es necesario formar maestros con una amplia comprensión de la realidad educativa a nivel local y nacional, con capacidad de aprender a enseñar, posibilitar el aprendizaje, la comprensión reflexiva y el desarrollo de competencias.

En esta vía, el sentido del subsistema va direccionado básicamente a dos aspectos, el reconocimiento del rol docente y su resignificación; y poner en función los conocimientos y experiencia en el ámbito laboral. Así las cosas,

Los procesos que se desarrollan durante la formación inicial tienen hondas repercusiones en las representaciones de la profesión, en el sentido e identidad

del rol docente y en el desarrollo profesional del educador. Esto significa que la formación inicial va a influenciar directa e indirectamente otros subsistemas y en consecuencia, se constituye en un componente del sistema que direcciona o visibiliza puntos de entrada y circulación del sistema en su conjunto. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.72)

Con respecto a la siguiente unidad, *los sujetos en la formación inicial*, se pone de manifiesto las particularidades y variables al interior de cada uno de los programas de maestros. Una de las variables está relacionada con los sujetos que hacen parte de cada uno de los programas, tanto los encargados de diseñar, guiar e implementar los planes de estudio, los contenidos y los aspectos formales, como los que asisten a los programas para formarse como maestros, donde todos guardan importancia y relevancia, aunque el foco siempre ha de estar en quienes se están formando, de ahí que los programas de formación de maestros se centran en desarrollar cualidades personales y profesionales como educador para garantizar un adecuado desempeño en el ámbito laboral, lo cual se identifica en el contraste entre las condiciones de ingreso y de egreso de los estudiantes.

Por otro lado, es menester señalar que en Colombia se ha evidenciado, según se expone en el documento, que los sujetos que ingresan a los programas de formación de maestros con la intención de ser docentes, en ocasiones lo hacen apuntando al aprendizaje teórico más que por el aprendizaje y el ejercicio pedagógico, la expectativa de ingreso a la carrera docente no es un interés principal, el docente no tiene un reconocimiento social y finalmente, quienes desean ingresar a algún programa de formación de maestros no siempre son los que han destacado académicamente en los centros educativos de donde han egresado. En contraste con países como Finlandia, Canadá, Japón, entre otros, donde existe una alta exigencia para el ingreso a los programas de formación de maestros, la labor docente tiene un alto reconocimiento social y la demanda para el ingreso es alta, al igual que el nivel académico de quienes hacen la solicitud para el ingreso.

Pese lo anterior, en Colombia se continúa reclamando exigencias en cuanto al perfil docente y recaen altas expectativas sociales, lo que ha derivado en el diseño de un perfil para los educadores en el país.

El perfil exigido, básicamente apunta a dos aspectos que son abarcales, primero, al maestro con un acercamiento teórico riguroso, conocimientos amplios, reconocimiento de la

realidad, capacidades críticas, analíticas, reflexivas y cualidades humanas, segundo, un maestro con capacidad de poner los elementos anteriores en el escenario educativo y a disposición de los estudiantes, de tal manera que tenga una apropiación pedagógica, didáctica e investigativa. Además, con conocimiento del manejo de herramientas tecnológicas y con la capacidad de crear, aplicar y mejorar proyectos educativos institucionales.

Con lo que respecta a los *sujetos e instituciones formadoras del subsistema de formación inicial*, se hace referencia a las instituciones encargadas de la formación de maestros en Colombia, donde “se desarrollan actividades académicas con la finalidad de proporcionar a los sujetos una formación inicial pertinente que permita dar una respuesta de calidad a la demanda educativa” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.74).

Las facultades de educación y las escuelas normales son las que han destacado por responsabilizarse de esta tarea. Las escuelas normales contribuyen a la formación pedagógica complementaria para perfilar a los educadores a los niveles de preescolar y básica primaria. Las facultades de educación aportan con la formación de maestros para los niveles anteriormente mencionados y para los niveles de básica secundaria.

Pese a la importancia de la presencia de facultades y normales superiores, la mayor cantidad de ellas se encuentran en las ciudades principales y es poca la presencia en los lugares más periféricos del país.

Las facultades de educación y las escuelas normales son “responsables de desarrollar en los educadores en formación las competencias constitutivas de su profesión e incentivar su profesionalización, asumen el compromiso de fortalecer la formación con los más altos niveles de preparación y comprensión en el contexto educativo” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.75), siendo allí donde recae su importancia en la formación de maestros.

Las escuelas normales y las facultades de educación tienen unos niveles de autonomía en cuanto al diseño curricular, sin embargo, están reguladas bajo un sistema de aseguramiento de calidad por medio de procesos de acreditación, donde se realizan procesos de verificación para corroborar la pertinencia y calidad de los programas. Por consiguiente:

Las instituciones formadoras de educadores se encuentran bajo la regulación del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación, los cuales formulan políticas y orientaciones para que el subsistema de formación inicial cuente con directrices de funcionamiento desde las estructuras normativas

correspondientes. Además, cumplen funciones de regulación y control del desarrollo de los programas a través de sistemas de información, evaluación y de aseguramiento de la calidad. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.77)

Además de lo anterior, es necesario rescatar la importancia de la vinculación y el relacionamiento que tanto facultades de educación como escuelas normales deben de tejer con instituciones de apoyo, donde se conviertan en el escenario donde los maestros en formación puedan prepararse y acercarse de manera inicial al contexto y al quehacer docente en el desarrollo de prácticas, donde además, el paso de los maestros en formación también representen un beneficio o una ayuda para las instituciones de apoyo y se propicie una relación de reciprocidad.

En lo tocante a la última unidad, los *programas de formación inicial* “propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.78).

El subsistema de formación inicial reconoce tres rutas de inicio en la formación docente, a saber, la formación complementaria ofrecida por las escuelas normales, las licenciaturas ofrecidas por las facultades de educación y los programas de pedagogía para no licenciados ofertados igualmente por facultades de educación o por otras unidades de instituciones de educación superior. Cada una de ellas, posee unas particularidades con respecto a las otras, aunque también tienen elementos comunes.

Los programas de formación inicial de maestros se encuentran regulados por un conjunto de normativas que exponen unas condiciones de calidad, donde son vigilados por medio de diferentes mecanismos y actores como el Consejo Nacional de Acreditación, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, entre otros.

Para ejemplificar lo anterior, se expone que:

Para las licenciaturas, en la Resolución 5443 del MEN, de 30 junio de 2010, y la Resolución 6966 de agosto de 2010 del MEN, se especifican las características de cumplimiento asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. Se

rigen igualmente por el Decreto 1295 de 2010 del MEN donde se establecen las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior: pregrados y posgrados. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.80)

Finalmente, es necesario poner de manifiesto que en el subsistema de formación inicial se proponen tres ejes transversales que guardan relación y vinculación con los otros subsistemas. Los ejes son la pedagogía, la evaluación y la investigación.

La pedagogía, en la medida en que es necesario que el maestro en formación desarrolle habilidades para la enseñanza, por medio de la comprensión de los principios pedagógicos, el sentido de la educación y el reconocimiento de sus bases conceptuales y teóricas.

La evaluación hace acto de presencia por medio de tres planos centrales. Primero, la evaluación de los aprendizajes del docente en formación, donde estos deben dar cuenta de los modos de apropiación de los nuevos conocimientos. Segundo,

La evaluación como proceso de revisión, cualificación y verificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diversos niveles y circunstancias en las que se suscita el proceso de adquisición de los conocimientos como parte de las acciones propias del ejercicio del educador. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.85)

Tercero,

La evaluación de los procesos de formación de educadores y sus implicaciones conlleva a reconocer el proceso formativo en sí mismo y la evaluación de los programas, agentes, sujetos y roles que direcciona los procesos dados por las instituciones formadoras de educadores. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.85)

La investigación por su parte, posibilita a los maestros en formación apropiarse de manera crítica y reflexiva del quehacer docente, con el fin de obtener bases teóricas y conceptuales más rigurosas donde la comprensión y sistematización de la información

obtenida, posibilita generar reflexiones y aportes sobre el quehacer maestro, desde aspectos didácticos, disciplinares y pedagógicos.

Por su parte, Braslavsky con respecto a los programas de formación de maestros realiza un análisis y un acercamiento a una serie de problemáticas, coyunturas y situaciones sociales que, afectan o intervienen en el quehacer docente, lo que genera un malestar dentro de los mismos y, por ende, una preocupación por aquellas generaciones que están en proceso de preparación para ser profesores.

Bajo el panorama posiblemente desalentador que expone y plantea Braslavsky, también para contrarrestar las problemáticas en las que pueda estar sumergidos los docentes y los programas de formación de maestros, plantea unas orientaciones para el diseño de programas para la formación docente, algunos de los cuales son:

- Promover un equilibrio entre contribuir a resolver problemas coyunturales y reinventar la profesión.
- Orientarse hacia la formación de competencias básicas.
- La competencia pedagógico-didáctica, institucional productiva, interactiva, especificadora.
- Crear un clima de valoración de la profesión y de confianza en los profesores, entre otros (Braslavsky, 1999).

Como se puede advertir, Braslavsky plantea una serie de orientaciones partiendo de las problemáticas o situaciones que a lo largo del tiempo han tenido que asumir los maestros, con la intención de que tales problemáticas o situaciones sean aminoradas.

Para ello, dentro del marco de una de las orientaciones propuestas, manifiesta que es necesario que desde los programas de formación de maestros se reflexione sobre el perfil de maestro que se busca, así Braslavsky (1999) expone que:

Cuando se hace referencia al perfil que deben tener los profesores suelen constatarse dos tendencias. La primera es una sobresimplificación. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Probablemente sea necesario encontrar una alternativa

intermedia, que permita emitir un mensaje claro y preciso, que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también que focalice la atención y jerarquice las acciones que se emprendan. Es posible que la clave para promover la reinvención de la profesión de enseñar esté en encontrar un foco. Se propone que ese foco sea garantizar, al mismo tiempo, competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinvención de la escuela y de los sistemas educativos. (p.28)

Uno de los aspectos que más centra la atención y resulta importante pensar, es en el perfil de profesor que en los programas de formación de maestros se quiere fomentar y el cual se pretende tengan los egresados, y es por esto, que esta autora hace un llamado a reflexionar sobre la construcción que desde las diferentes entidades o instituciones formadoras se hace sobre tal perfil, pues ello puede ayudar a disminuir las problemáticas y situaciones que se han gestado en torno a la profesión docente.

6.2.4 *Curriculum* y su ámbito político-administrativo

Normalmente cuando se habla de *curriculum* se pisa un campo de variados significados y pugnas, generalmente este concepto ha hecho alusión a los contenidos escolares.

Para ilustrar lo anterior, desde una mirada institucional, se puede ver la noción de *curriculum* desde la normativa colombiana, que en la Ley General de Educación se expone de la siguiente manera:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República de Colombia, 1994, art.76)

Para ampliar esta mirada sobre el *curriculum*, se puede citar a Martínez, toda vez que el *curriculum* normalmente, ha sido visto de manera cerrada y aislada del contexto y demás experiencias que suceden alrededor, según Martínez (2010) el *curriculum*:

En primer lugar, entiendo el *curriculum* como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; en este sentido, el *curriculum* es también un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder. En cuarto lugar, el *curriculum* es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del *curriculum* que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder. (p.6-7)

Para los fines de este trabajo es necesario traer a colación la definición que sobre el *curriculum* realiza Alicia de Alba, ya que define el *curriculum* teniendo en cuenta un carácter histórico y político, cuya conformación se da en campos de contacto y confrontaciones, en donde diversos grupos sociales con intereses posiblemente contradictorios y opuestos luchan por condicionar la elección de contenidos curriculares, lo que puede derivar en negociaciones o imposiciones, dependiendo de las relaciones de fuerza que se den. En este sentido De Alba (2006) indica que:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde alguno de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. (p.59)

De allí que, De Alba, exprese que lo curricular deba entenderse de manera compleja, en su carácter histórico y a través de los diversos niveles de significación que adquiere. Esta autora, también manifiesta que los diferentes elementos culturales, se incorporan a lo curricular a través de elementos formales-estructurales, y de las propias relaciones sociales de la cotidianidad, lo que puede derivar en que muchas de las ocasiones, el *curriculum* se sintetice de manera contradictoria y no de forma congruente y articulada, expresando su carácter de lucha. De esta manera, en la síntesis curricular pueden hallarse elementos formales y procesales tanto de intereses de los grupos dominantes, como de algunos otros grupos que logran incorporarse en esta síntesis, aunque ocupando espacios diferentes, debido a que “el contacto cultural, históricamente, ha sido conflictivo, desigual y productivo” (De Alba, 2006, p.65), y lo curricular se conforma precisamente en un campo de intercambio y contacto cultural, en donde existen unas relaciones diversas de fuerzas, y de esta relación dependerá si la síntesis curricular tiende a la imposición o a la negociación.

De Alba (2006), también considera que “el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum” (p.61). De acuerdo con esta autora, el *curriculum* adquiere una dimensión política, toda vez que este implica un proyecto educativo, y, por tanto, una práctica humana que responde a diferentes fines sociales. Por consiguiente, la síntesis curricular también está constituida por dimensiones sociales, económicas, ideológicas, institucionales, didácticas, entre otras.

Siguiendo con lo anterior, y para ahondar en el ámbito político-administrativo del *curriculum*, es de importancia señalar que el *curriculum* según Gimeno implica la construcción cultural y estructurada de contenidos expresados en proyectos y prácticas educativas, lo cual requiere de un proceso complejo en donde participan múltiples compromisos e influencias que interactúan con diferente fuerza según el contexto, generando transformaciones y dinamismo en la construcción curricular. Por tanto, de alguna manera “el *curriculum* refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos” (Gimeno, 2007, p.18).

Siguiendo a Gimeno (2007), el *curriculum*:

Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas

diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. (p.16)

Según lo anterior, el *currículum* es un objeto que se construye en un proceso complejo y dinámico, en donde interactúan varios factores de diversos ámbitos, es decir, el *currículum* es el resultado de una concurrencia de prácticas. Estos factores no son dependientes estrictamente unos de otros, ya que convergen con distinto poder y mecanismos particulares en cada situación. Como resultado, se obtiene un equilibrio particular en cada caso teniendo en cuenta los múltiples factores, dando lugar a la acción pedagógica. Según Gimeno (2007):

Podemos considerar que el *currículum* que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. (p.120-121)

Develar este proceso complejo a nivel de construcción del *currículum*, en donde intervienen variados factores e influencias interrelacionados, es fundamental para acercarnos a la comprensión de la realidad educativa, y construir nuevos caminos en aras de incidir de manera más determinante en la práctica.

Gimeno propone ocho ámbitos o subsistemas en los que se ven expresadas las prácticas en relación al *currículum*, los cuales generan influencias para su construcción. El primero de ellos tiene que ver con la actividad política y administrativa, en la cual se presentan regulaciones curriculares, y que usualmente operan con un alto nivel de intervención. Luego, continúa el subsistema de participación y control, en el cual el *currículum* se ve insertado “en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y formas” (Gimeno, 2007, p.26), por tanto, la construcción de los currícula, tiene implicaciones no meramente pedagógicas y culturales, sino también políticas. Cabe aclarar que, entre más descentralización exista en los subsistemas, los espacios de decisión quedarán más cercanos a los usuarios. El tercer subsistema hace referencia a la ordenación del sistema educativo, dentro del cual se presentan las regulaciones en cuanto al ingreso, tránsito y salida del sistema educativo, también se disponen orientaciones sobre los tiempos, niveles y modalidades de

educación. Otro ámbito, es el de producción de medios, dentro del cual hay una confluencia de diversos materiales didácticos, cuyo máximo representante son los libros de texto, la producción y distribución de estos medios, dentro de las dinámicas económicas inciden de manera importante sobre la práctica pedagógica.

El quinto ámbito de creación cultural y científica, apunta a la influencia que tienen ciertas instancias sobre los currícula, toda vez que las instituciones encargadas de producir avances científicos y culturales ejercen un peso y autoridad en cuanto a la selección de los contenidos y su ordenación. Otro subsistema es el técnico-pedagógico, en donde se encuentran los sistemas de formación del profesorado, grupos de especialistas, expertos e investigadores sobre temas de educación, los cuales influyen en la selección y ordenación de los contenidos, puesto que en este subsistema se produce “un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador, o al menos de racionalización y legitimación, de la experiencia cultural a transmitir a través del *curriculum* y de las formas de realizar dicha función” (Gimeno, 2007, p.28). Acto seguido, se encuentra el subsistema de innovación, en donde existe una alta sensibilidad sobre la calidad del sistema educativo y por tanto guarda relación con la renovación y constante reacomodación de los currícula según las necesidades sociales. Seguidamente, el subsistema práctico pedagógico, señala la práctica misma de la enseñanza, y está conformado por la interacción entre profesores y alumnos.

Siguiendo a Gimeno, el *curriculum* es el resultado de la interacción y reciprocidad de los subsistemas anteriores, es un campo de operaciones e influencias diversas, que operan con distinta fuerza y que configuran ciertos equilibrios. Se puede ver en Gimeno una problematización sobre la alta influencia e intervención que ejerce el subsistema político-administrativo sobre la construcción curricular en su contexto, desestimando la necesidad de participación de los otros ámbitos para una eficacia en cuanto a las reformas curriculares.

Si bien el *curriculum* es una interrelación de prácticas diversas, en última instancia configura y desemboca en una práctica pedagógica. Por tanto, Gimeno indica que “toda la práctica pedagógica gravita en torno al *curriculum*” (Gimeno, 2007, p.30), toda vez que el *curriculum* es traducido a actividades en aulas y centros educativos.

Es necesario entonces, una visión integral del *curriculum*, que incluya los procesos a los que está condicionado su construcción y en los que sufre variadas transformaciones. Los elementos que constituyen el proceso de construcción curricular según Gimeno se pueden enunciar de la siguiente manera:

- El *curriculum* prescrito: denota la orientación del contenido.
- El *curriculum* presentado a los profesores: medios elaborados a través de diversas instancias que traducen el *curriculum* prescrito y se lo presentan al profesor.
- El *curriculum* moldeado por los profesores: el profesor interviene como un traductor de las propuestas curriculares.
- El *curriculum* en acción: es la práctica real donde se concretan las prácticas académicas.
- El *curriculum* realizado: efectos que se producen a consecuencia de la implementación curricular.
- El *curriculum* evaluado: se refiere al control del saber y de las propuestas curriculares.

Según lo anterior, el proceso de construcción curricular, su implementación y evaluación, adquieren sentidos complejos que deben rastrearse teniendo en cuenta varios factores. También, reconociendo que el conocimiento se construye y distribuye socialmente, el *curriculum* se convierte en un campo de lucha, en una apuesta política, en donde la reflexión y acción sobre los contextos son cuestiones fundamentales para los ámbitos educativos.

Para efectos del presente trabajo, hay que profundizar en los primeros niveles de construcción curricular, toda vez que son aquellos en donde las normativas, políticas educativas y accionar del maestro intervienen y confluyen en buena medida.

Hay que tener presente que el *curriculum* como objeto social e histórico debe entenderse según el contexto. La política curricular ejerce una importante influencia sobre la construcción de los currícula, esta política se encuentra en el primer nivel de construcción curricular y tiene como principal instrumento el *curriculum* prescrito. Allí se gestionan reformas a nivel político para realizar ajustes al sistema educativo dependiendo de las necesidades sociales, aunque ello puede desembocar en contradicciones que provoquen cambios de equilibrios en el sistema. Este nivel “es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma” (Gimeno, 2007, p.128). Existe un interés político y administrativo en controlar la educación, que se expresa en varias prácticas de regulaciones, como por ejemplo el paso de los alumnos por el sistema educativo, la formación del profesorado, el control de las acreditaciones, entre

otras. Por tanto, el *curriculum* es una forma importante de organización de la vida social que utiliza el Estado, incluso, como indica Gimeno (2007): “Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad” (p.129).

Para condicionar los contenidos que van a ser parte de los currícula, Gimeno expone la importancia de la política curricular, desde la cual se establecen las reglas del sistema curricular y se disponen márgenes de actuación para los distintos agentes que intervienen en la modelación curricular. Gimeno indica sobre la política curricular que es “toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del *curriculum* desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular” (Gimeno, 2007, p.130). Sin embargo, Gimeno expresa su inconformidad frente al desarrollo que ha tenido esa política curricular en su contexto, ya que se ha planteado de manera difusa y ha servido para reducir los márgenes de libertad de docentes que se desenvuelven como especialistas de la práctica pedagógica y del desarrollo de los currícula. Por ende, regular la práctica curricular puede suponer también establecer condiciones para la enseñanza.

Otro nivel de importancia, es el referido al *curriculum* presentado a los profesores, el cual denota preelaboraciones que condicionan la actuación del profesor. En este nivel se indica que el profesor no parte desde cero en la elaboración curricular, ya que existe cierta dependencia de los medios que producen el *curriculum*, por esto Gimeno (2007) indica que:

El profesor, cuando diseña, su práctica, por condicionantes personales y de formación, así como por las limitaciones dentro de las que trabaja, no puede partir en todos y cada uno de los momentos de la consideración de todos esos principios y saberes dispersos que se derivan de ámbitos de creación cultural y de investigación variados, elaborando él mismo el *curriculum* desde cero, sino que, de algún modo, acude a "preelaboraciones" que le "prediseñan" su actuación. (p.177)

Ya se ha dicho que el *curriculum* se desarrolla como una práctica a partir de variados procesos que involucran variados subsistemas y ámbitos, y si bien existen fuertes condicionamiento frente al ejercicio práctico del profesor, estos agentes son de importancia en la concreción del proceso curricular y tienen ciertos márgenes de libertad. Gimeno indica que existe una influencia recíproca, en donde el *curriculum* establece pautas a los docentes, pero a

su vez, el *curriculum* se traduce a la práctica por los mismos profesores, en donde estos agentes aportan e intervienen con sus puntos de vista y pensamientos en la concreción curricular. Por lo anterior, Gimeno (2007) expone que:

Esa idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del *curriculum* en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el *curriculum* establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. Reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes. (p.197)

De esta manera, la capacidad de modelación que tienen los profesores puede actuar como un sistema de contrapesos en el desarrollo curricular, todas las estrategias de renovación o mejora hacia los sistemas educativos y de las prácticas de enseñanza, deben considerar ese importante papel modelador y de transformación que tiene el profesorado.

A manera de guisa, y siguiendo a Gimeno (2007) hay que decir que:

Por todo lo anterior, el *curriculum*, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general, en los proyectos de innovación de los centros escolares. (p.37)

Finalmente, podría decirse que es necesaria una visión integral de lo curricular, a propósito de su complejidad, por tanto, esta mirada integradora del *curriculum* requiere de un análisis de los diversos factores y prácticas que concurren en su construcción, a fin de develar los equilibrios que se van gestando según las relaciones de fuerza, y tomar decisiones frente a su devenir.

7. Metodología

7.1 Enfoque metodológico

De acuerdo a la problemática que se ha identificado y a su vez, desde los objetivos que se han planteado, se opta por orientar el proyecto investigativo desde un enfoque cualitativo, el cual posibilita una aproximación a la realidad que circunda a las prácticas pedagógicas de los maestros en formación del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desde su contexto y los actores que se encuentran inmersos en sus dinámicas.

El enfoque, siguiendo a Galeano (2004), implica la asunción de cierta perspectiva teórica y metodológica que asume el investigador a fin de realizar su labor investigativa. En este caso, la metodología cualitativa es la posibilidad de realizar un acercamiento a la realidad del sujeto desde la mirada del sujeto mismo, en este sentido, Galeano (2004) expone: “(...) es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p.16). De acuerdo a lo anterior, la metodología cualitativa permite a los investigadores sociales hacer una inmersión inicial de la realidad que desea conocer, de tal manera que pueda establecer una familiarización con el contexto, situaciones y actores, y como consecuencia, comprender las situaciones desde la mirada de los protagonistas y desde la cotidianidad de sus acciones, donde esta se convierta en una fuente para el análisis, el acercamiento y comprensión de la misma. En este sentido Galeano (2004) afirma que: “la perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (p.19).

Por otra parte, la metodología cualitativa posibilita, pero a su vez demanda la implementación de una serie de técnicas (con sus respectivos instrumentos), que den cabida al acercamiento a los actores de la realidad que se estudia, y a su vez, a la forma en que ellos conciben dicha realidad, permitiendo a los investigadores tener un acercamiento más profundo a eso que les hace menester investigar. De igual manera, la información que se logra recoger por medio de un grupo de personas, son de vital importancia para el posterior análisis.

Finalmente, se reconoce, entre otras cosas, que la investigación cualitativa como afirma Galeano (2004) es:

La investigación cualitativa es multimétodo: es interpretativa, naturalista, estudia las personas en su ambiente natural tratando de entender el sentido, de interpretar el fenómeno en términos de lo que significa para la gente, de lograr una aproximación más cercana al objeto que estudia. La investigación cualitativa acude al uso de una variedad de materiales empíricos, estudios de casos, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevista, observación, interacción, textos visuales que describen visiones y momentos problemáticos y significativos en la vida individual. (p.20)

De acuerdo a lo anterior, se puede reconocer que dada la amplitud de posibilidades que ofrece el enfoque cualitativo desde sus métodos, y desde la forma en que se puede recoger y sistematizar la información, es posible hacer un acercamiento amplio, profundo y acertado a la realidad que se pretende investigar desde su contexto y actores.

A propósito del acercamiento conceptual que se hace anteriormente sobre el enfoque cualitativo, es posible comprender el por qué se ha optado por el mismo para el acercamiento a la problemática que acontece con respecto a la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

7.1.1 Estrategia de investigación documental

Este estudio, que pretende analizar la incidencia que tiene la aplicación de normativas nacionales sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo de 2010 a 2019, se sitúa en una estrategia de investigación documental, la cual, depende en buena medida de la información recolectada en documentos, a los cuales se acude como fuente para contribuir con la investigación y análisis del tema propuesto. Existen diferentes clasificaciones de las fuentes documentales, éstas suelen ser de variados tipos, como documentos escritos, documentos fílmicos y documentos grabados.

En este sentido, es pertinente indicar que las estrategias según Galeano (2004):

(...) se conciben como modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de

investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa. Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga. (p.19)

Además de lo anterior, Galeano (2004) advierte que, desde la investigación cualitativa, la investigación documental no es solo una técnica de búsqueda de información, ya que esta se constituye como una de sus estrategias que cuenta con características particulares para el diseño investigativo, búsqueda, análisis e interpretación de la información. Esta estrategia es catalogada como no reactiva, puesto que no requiere la participación del investigador en el mundo estudiado. “El mundo no reacciona ante su presencia mostrándose ante él de una forma particular, ni el investigador afecta las acciones e interacciones del grupo o situación que analiza” (Galeano, 2004, p.113).

Para esta estrategia, la documentación se convierte en su materia prima, ya que implica una amplia gama de documentos escritos y tecnológicos, de muy variadas modalidades y usos, que remiten a lo histórico y a lo sociológico, toda vez que forman parte de la cultura social.

El desarrollo de la investigación documental, puede considerarse entonces como un proceso de construcción de conocimientos que parte de un trabajo sistemático de indagación, recolección, ordenamiento, análisis e interpretación de información con base a un tema delimitado.

Siguiendo lo anterior, “la investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos” (Gómez, 2011, p.230). Es decir, este tipo de investigación, tiene sus cimientos en propuestas y resultados alcanzados con anterioridad, y que ahora, con la nueva investigación y nuevas preguntas, reelabora de manera sistemática los conocimientos y las reflexiones.

Para el caso de este trabajo, se realiza un proceso de indagación, lectura, análisis, reflexión e interpretación de documentos escritos que versan sobre la temática que se aborda. Entre estos documentos se encuentran variados trabajos de investigación, como artículos científicos y de revistas, también se acude a documentos oficiales del programa de pregrado

Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, así como a documentos oficiales expedidos por organismos institucionales en los cuales se disponen leyes, decretos, resoluciones, circulares, entre otros.

7.1.2 Técnicas de investigación e instrumentos

El uso de las técnicas y la elaboración de sus respectivos instrumentos o herramientas juegan un papel fundamental para la investigación cualitativa, puesto que es por medio de estos que el investigador se puede acercar de manera sistemática a las realidades que circundan su lugar de investigación, permitiendo ampliar la perspectiva de aquello que se investiga. Sumando a lo anterior, son la posibilidad de depurar (si es el caso), organizar, clasificar, sistematizar y analizar la información que se ha recogido, lo que permite que la investigación tenga un horizonte claro con respecto al objetivo, interrogante o preocupación que se ha planteado al inicio de la misma.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta que las técnicas se refieren al conjunto de herramientas que permiten recoger, clasificar, sistematizar y analizar la información (Galeano, 2004), se precisa elegir una serie de técnicas que permitan el acercamiento a la problemática que se pretende abordar, por ende, luego de hacer un rastreo de las diferentes técnicas y la pertinencia de las mismas para el proyecto, se opta por hacer la elección de las técnicas que se describen en los siguientes párrafos.

Siguiendo las orientaciones que propone Galeano (2004) para el desarrollo de la estrategia de investigación documental, y luego de establecer un diseño de la investigación de manera flexible en cuanto a la definición del tema, se procede con un momento de búsqueda y selección de la información, lo que implica el rastreo, valoración y análisis inicial de documentos y fuentes referentes al tema de investigación.

Para este momento de la investigación, que se refiere específicamente a la búsqueda y recolección de información, se utilizan las técnicas de revisión documental, revisión de archivos, entrevista y cuestionario. Según Galeano (2004), la primera, hace referencia al rastreo, ubicación, inventario y selección de fuentes y documentos que van a ser la materia prima de la investigación. La segunda técnica, que se refiere a la revisión de archivos, implica la gestión de acceso y trabajo con archivos institucionales públicos y/o privados, lo que involucra elaborar un plan con el fin de obtener los permisos en caso de que los archivos estén

guardados y custodiados en cierto espacio. Si bien, el trabajo involucra la estrategia de investigación documental, es pertinente utilizar la técnica de la entrevista semiestructurada, ya que como indica Galeano (2004):

La investigación documental hace de sus fuentes (de información numérica y no numérica) su materia prima básica. La revisión de archivos y el análisis de contenido se convierten en técnicas fundamentales de su trabajo, más no exclusivas; pueden combinarse con la entrevista, el cuestionario, la observación, entre otras. (p.115)

De esta manera, se permite la confrontación y triangulación de la información, con el fin de posibilitar la validación. La entrevista, atendiendo a Noguera y Castellanos (2011):

Es una técnica de estudio y de recolección de información caracterizada por el diálogo entre dos personas como mínimo. Es un instrumento flexible, donde el entrevistador y el entrevistado interactúan construyendo una realidad intersubjetiva que permite reconocer los mundos e imaginarios de los agentes que participan en ella. (p.13)

En este caso, la entrevista semiestructurada tiene como propósito establecer una conversación orientada por las preguntas de entrevista que están en el instrumento de entrevista, con la intención de recuperar ideas que emerjan de la conversación para ser sistematizadas siguiendo los objetivos del trabajo de investigación, sin embargo, al ser la entrevista de tipo semiestructurada, se procede con mayor agilidad y libertad de acción (Noguera y Castellanos, 2011).

Para la realización del instrumento (ver anexo 3) para el desarrollo de la entrevista semiestructurada, se procede definiendo el objetivo específico al que atiende cada pregunta de investigación (preguntas teóricas), de allí, se desprenden las preguntas de entrevista, que son aquellas preguntas traducidas a un lenguaje más cotidiano con el fin de permitir la conversación (Valles, 2009).

Para la construcción del instrumento de la entrevista semiestructurada, se tiene en cuenta que la población a la cual va dirigida, son personas que han intervenido en las cuestiones

que tienen que ver con la organización de la práctica pedagógica dentro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ya que son ellos, quienes pueden tener un conocimiento amplio sobre los cambios curriculares que ha tenido el programa en cuanto a la práctica pedagógica. Para la aplicación del instrumento, se acuerdan citas con las personas que hacen parte de la muestra, y se les presenta un consentimiento informado (ver anexo 6), dando claridades sobre el manejo ético y procesamiento de la información obtenida.

También se utiliza para los propósitos de la investigación, un cuestionario (ver anexo 4), el cual contribuye a generar información sobre los objetivos de investigación, a partir de las respuestas de los mismos estudiantes y egresados que han pasado por la licenciatura en algunas de sus versiones históricas, y vivenciado el proceso de la práctica pedagógica. Si bien la técnica de la encuesta normalmente se asocia como un elemento de la investigación cuantitativa, ésta se implementa con preguntas abiertas, lo que ayuda a recolectar información importante para la investigación cualitativa en cuestión (Álvarez-Gayou, 2003). Es pertinente utilizar dicha técnica, ya que permite explorar de manera general sobre los aspectos de la investigación, realizar comparaciones y confrontar la información, y además es una técnica favorable que permite añadir valor y confiabilidad en el proceso de aproximación a la realidad estudiada.

Hay que dejar claro que, dentro de la investigación documental, las fuentes pueden ser clasificadas en primarias y secundarias. Las primarias se encuentran en su mayoría en los archivos públicos y privados, y normalmente contienen documentos históricos de primera mano, cartas, y documentos producidos por una institución o persona en el proceder de sus funciones. Las fuentes secundarias incluyen informes investigativos, monografías, y todo tipo de información que ha pasado por la mano de algún otro individuo o grupo de individuos, y por tanto ya se le ha hecho un proceso de filtro interpretativo.

Para las técnicas de revisión documental y revisión de archivos, es necesario establecer un plan de búsqueda y registro, unas guías que orienten las formas de registrar y sistematizar la información que se encuentre, para luego establecer una muestra o inventario de los documentos que se consideren relevantes para la investigación. Para esta parte se realiza una ficha bibliográfica para la búsqueda y registro de información (ver anexo 1), una ficha de contenido que sirva de apoyo para el análisis de la misma (ver anexo 5), y unas fichas de normativas (ver anexo 8, 9 y 10), en donde se sistematizan las disposiciones normativas emitidas por entidades como el Ministerio de Educación Nacional, el Congreso de la República

de Colombia, la Secretaría de Educación de Medellín, el Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, entre otros, y que son de importancia para los propósitos de investigación.

Siguiendo con lo anterior, y con el fin de establecer un muestreo basado en las unidades conceptuales principales encontradas en la información, y con los documentos que son de importancia para el desarrollo de este trabajo investigativo, se propone un cuadro de muestreo documental (ver anexo 2).

A partir de lo anterior y con base a lo inferido de acuerdo al problema investigativo y al rastreo de fuentes informativas, se construye un sistema de categorías articulado con los objetivos y la fundamentación conceptual (expuesta en el marco referencial del presente trabajo), que sirve de base para el proceso investigativo documental inicial que implica la búsqueda y recolección de información, aunque hay que dejar claro, que este sistema de categorías se construye teniendo en cuenta parámetros de flexibilidad, puesto que, en el transcurso de la investigación, pueden resultar modificaciones en dichas categorías. Por tanto, las categorías conceptuales que sirven de guía para la búsqueda y recolección de la información son las siguientes:

- Política Educativa y política curricular.
- *Curriculum* y su ámbito político-administrativo.
- Práctica pedagógica.
- Programas de formación de maestros.

Luego del proceso de búsqueda y recolección de información, es necesario analizar la información, para este paso, siguiendo a Galeano (2004), es necesario establecer técnicas que permitan el análisis dentro de la investigación documental, en este sentido, se utiliza la técnica de análisis de contenido, la cual: “Es la técnica más elaborada y de mayor prestigio científico para la observación y el análisis documental, que permite descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información” (Galeano, 2004, p.123). Autores como Laurence Bardin (2002), un referente en cuanto al análisis de contenido, indica que este proceso implica un análisis de contenido en las dimensiones latentes, develando sentidos ocultos y estableciendo inferencias. Para Bardin (2002) el análisis de contenido generalmente designa:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (p.32)

En este orden de ideas, el proceso analítico implica la exploración de las relaciones textuales, contextuales y conceptuales del sentido latente de la información mediante interpretaciones adecuadas, lo cual se logra mediante un proceso metodológico que involucra la precisión de objetivos, la determinación de unidades de registro, codificación, el análisis de la información, la categorización, la contextualización, la interpretación de los datos y elaboración de conclusiones. Para este proceso de análisis dentro del desarrollo de la investigación se utiliza el software ATLAS.ti, el cual permite llevar a cabo un ejercicio analítico de manera estratégica y sistemática, organizando y procesando los datos con el propósito de develar sentidos complejos a partir de la interpretación de la información.

7.2 Confiabilidad y validez

Así como otras estrategias, la investigación documental “tiene la finalidad de analizar los hechos, proporcionar conocimientos nuevos y ser una guía para la acción” (Galeano, 2004, p.136), por ello, su proceso metodológico debe ser garante de que los resultados presentan algo real. La confiabilidad en la investigación, se refiere a lo reproducible que puede ser el proceder investigativo con la aplicación de sus técnicas e instrumentos, de manera que, si otro investigador aplica el mismo proceso metodológico con la misma información y datos en diferentes momentos, los resultados pudieran coincidir con los obtenidos originalmente. Sin embargo, y siguiendo a Galeano (2004) hay que dejar claro, que:

En las interpretaciones cualitativas la coincidencia en los resultados del análisis no es de esperarse. La confiabilidad y la validez descansan en la capacidad argumentativa del investigador, quien debe “convencer” acerca de su interpretación al presentar en forma coherente y con claridad su perspectiva y fundamentación teóricas, y la metodología empleada en el análisis. La coherencia interna se produce si las partes del argumento no se contradicen entre

sí, si las dimensiones del análisis comprenden los objetivos, y si las conclusiones se desprenden de las premisas del análisis. (p.137)

Por ello, la metodología empleada en este trabajo investigativo se encuentra de manera explícita exponiendo la ruta que se propone para su desarrollo, estableciendo y relacionando de manera consecuente las partes involucradas en el proceso de investigación, poniendo en práctica variadas técnicas investigativas que aporten a la triangulación de la información y validez del proceso, fundamentando de manera lógica el sistema de categorías presente en el trabajo, estableciendo relaciones externas en la medida que se interpreta y se presentan resultados sobre el asunto de investigación, y utilizando herramientas como el software ATLAS.ti que aporten al procesamiento y sistematización de los datos con el fin de evaluar, analizar e interpretar la información de manera adecuada.

7.3 Aspectos éticos de la investigación

Debido a que, dentro de la investigación cualitativa, la construcción de conocimiento se da de manera intersubjetiva, es decir, en relación entre investigadores, la cultura material (documentos, archivos) y participantes, es necesario que dentro del proceso investigativo se asuman responsabilidades éticas, teniendo en cuenta la sensibilidad con la información y su tratamiento.

Por tanto, para el proceder investigativo y siguiendo a Álvarez-Gayou (2003), se le ha brindado a cada participante, la información sobre las generalidades de la investigación y sus finalidades expresados en la gestión de cada instrumento. También se ha expresado a los participantes sobre la confidencialidad de la información, la cual va a ser de uso exclusivamente académico, conservando el anonimato de los participantes a partir de la codificación aleatoria de sus nombres, y teniendo especial sensibilidad con toda la información que pueda ser privada, reduciendo a lo más mínimo las consecuencias o riesgos para los participantes.

En coherencia con lo anterior, este trabajo investigativo se propone continuar reflexionando sobre la práctica pedagógica, un eje fundamental del programa de formación de maestros Licenciatura en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta las normativas nacionales y locales que le configuran, a fin de establecer interpretaciones y un análisis crítico sobre las transformaciones curriculares que han habido entre el 2010 y 2019, en aras de contribuir con

una mejor comprensión de estos procesos, y mejorar la capacidad de participación y respuesta por parte de los agentes involucrados en estas cuestiones educativas.

8. Presentación de los resultados, análisis y discusión

Dentro del desarrollo metodológico del presente trabajo, se ha encontrado una cantidad considerable de información como resultado de la aplicación de las diferentes técnicas contempladas. De allí, la necesidad de organizar dicha información en un primer momento, en un corpus documental, en donde se incorporan documentos investigativos, normativos y de archivo relevantes para el desarrollo de este trabajo. Para lo anterior, se construye un cuadro de muestreo documental (ver anexo 2), en el cual, en una primera columna se describe la categoría conceptual a la cual pertenece el documento, en la segunda columna se establece la cantidad de documentos que hay sobre dicha categoría, y en la tercera columna se especifica el registro asignado a los documentos. Cabe aclarar que este corpus documental, se construye de manera inicial en el proceso de búsqueda y recolección de la información, por tanto, las categorías a las cuales hace alusión, son aquellas que se derivan de los objetivos y la fundamentación conceptual.

En torno a la categoría conceptual de *curriculum* y su ámbito político-administrativo, se opta por introducir documentos de tipo investigativo, que aporten desde una mirada curricular a la reflexión sobre el ámbito político y legislativo que adquieren los programas de formación de maestros y la práctica pedagógica. En la categoría de programas de formación de maestros, se incluyen documentos de tipo investigativo que expresan una contextualización del panorama internacional y nacional en relación con los programas de formación de maestros. Por tanto, realizando un acercamiento al estado de la cuestión de los programas de formación de maestros, es posible establecer interpretaciones, análisis e incluso proposiciones sobre la temática estudiada. En la categoría de práctica pedagógica, se encuentran documentos de tipo investigativo que versan sobre la práctica pedagógica, y que además permiten el análisis en relación a los ámbitos legislativos y de formación de maestros, posibilitando un acercamiento conceptual a lo que es la práctica pedagógica desde varias perspectivas, y estableciendo un marco a partir del cual se pueden realizar interpretaciones y análisis en coherencia con lo estudiado.

Finalmente, en la categoría de política educativa y política curricular, se encuentra la mayor parte del acervo documental, ya que, en ésta, se encuentran documentos investigativos que permiten establecer reflexiones en torno a todas las concepciones principales del presente estudio. También se encuentran documentos de archivo, que son los relacionados con el

programa de Licenciatura en Ciencias sociales y que de alguna manera se vinculan con los procesos de práctica pedagógica (documento maestro correspondiente a los años 2010-2016, proyecto de formación, acuerdos académicos). A esta categoría pertenecen también documentos oficiales como leyes, decretos y resoluciones, que representan la normativa nacional en relación con los programas de formación de maestros y con la práctica pedagógica.

Con la utilización del software ATLAS.ti, se ha realizado un proceso de codificación, el cual ha contribuido a realizar un análisis de la información teniendo en cuenta sus relaciones textuales, contextuales y conceptuales. Este procedimiento, ha permitido organizar de manera sistemática la información en categorías de análisis que emergieron producto del tratamiento metodológico (ver anexo 12). Dichas categorías son las siguientes:

- **Ámbito político-administrativo de las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica.**
- **La práctica pedagógica: hacia la transformación curricular.**
- **Práctica pedagógica: tensiones y resistencias.**

A medida que se avance en cada categoría de análisis, en su inicio se encontrará una introducción a la misma, y luego se desplegarán varias subcategorías en las cuales se realiza un proceso descriptivo, al tiempo que se hacen análisis e inferencias de la información recolectada, triangulada y sistematizada, acorde con los objetivos, marcos de referencia y metodológicos de la investigación.

8.1 Ámbito político-administrativo de las transformaciones curriculares de la Práctica Pedagógica

En este apartado, se presentan los resultados de manera descriptiva y analítica, en torno al ámbito político y administrativo de los cambios curriculares de la práctica pedagógica, del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo de 2010 a 2019. En primera instancia, se realiza un diagnóstico del contexto internacional y nacional, en su relación con los procesos de regulación normativa hacia los programas de formación de maestros en Colombia, así como de la práctica pedagógica. Luego, se presentan

los resultados y hallazgos obtenidos sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica, según la disposición de normativas nacionales, municipales y universitarias.

En última instancia, se expone la relación entre el discurso de la calidad, con las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica y de los mismos programas de formación de maestros en Colombia. En la presentación de toda la categoría de análisis, se trata de contribuir a dar cuenta de los actores implicados en la regulación y su aseguramiento, revelando algunos intereses que pueden subyacer en torno a la concreción curricular de la práctica pedagógica, mencionando algunos de los mecanismos que pueden usarse en dicha regulación, y las respuestas del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia ante tales disposiciones.

8.1.1 El contexto de los procesos de regulación

A partir de la información que se ha obtenido, es posible decir que la práctica pedagógica, se ha venido configurando como uno de los aspectos más importantes para el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, esta práctica se define desde el mismo programa “como un tejido de relaciones y tensiones entre sujetos, saberes, contextos y discursos” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.28), una concepción que va más allá de la experimentación en el ámbito laboral, pero que sin embargo, este ámbito está presente allí. En ese sentido, la práctica pedagógica se vincula con el mundo laboral en una “interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo” (Tejada-Fernández, 2006, p. 2), en donde los estudiantes, tienen la posibilidad de ir al campo de acción profesional para aprender el quehacer maestro a través del hacer en relación con otros elementos formativos y académicos.

Siguiendo con lo anterior, la formación de maestros en el desarrollo de la práctica pedagógica, se encuentra de manera continua, permeada por otros contextos diversos que pueden ser políticos, sociales y económicos. Puede decirse, siguiendo a Mejía (2005), que los ámbitos que involucran la pedagogía están en una constante transformación y reconfiguración, puesto que ésta “también es afectada por los diferentes fenómenos científicos y tecnológicos constitutivos de la globalización” (p.13), por lo tanto, los aspectos educativos y pedagógicos tienden a readecuarse dentro de unas lógicas de nuevas tecnologías y conocimiento, que no pueden separarse de las lógicas del mercado neoliberal, el cual estaría contribuyendo con la “exclusión social y de la construcción de nuevos grupos desiguales” (Mejía, 2005, p. 13). Esto,

además, estaría alineado con una corriente internacional de los currícula en donde las competencias y estándares condicionan en buena medida los contenidos a enseñar, de esta manera, se estaría acudiendo hacia una instrumentalización de la pedagogía y, por tanto, hacia una “involución pedagógica, en cuanto es un retorno al instruccionismo instaurado en nuestro medio a finales de los años sesenta y setenta” (Mejía, 2005, p. 14).

En este contexto, varios autores como por ejemplo Gabriela Vázquez Olivera, manifiestan que la posición de superioridad que se le ha otorgado al mercado frente a todos los ámbitos de la vida social, ha incurrido en buena medida en las reformas educativas dirigidas hacia la regulación para “hacer congruentes los sistemas educativos con el actual modelo hegemónico” (Vázquez, 2015, p. 96). Vázquez, también indica la incidencia que han tenido personas como Friedrich Hayek o Milton Friedman, al argumentar la eficiencia en que los mercados libres difunden la información y crean riqueza, y, por tanto, la educación debería estar en las esferas privadas de la sociedad y no considerarlo como un ámbito público responsabilidad del Estado. Por lo anterior, puede decirse que la educación, vista desde este panorama del neoliberalismo, pasaría a ser una actividad más dentro del mercado, en donde la educación funciona como un mecanismo de adaptación para que los países entren a competir con un capital humano eficiente y de calidad. Todo lo anterior, apunta hacia modificaciones que versan sobre la privatización y entrada en el mercado de la educación, pero que no se restringe del todo a ello, puesto que dicho proceso educativo también cuenta con dimensiones políticas y sociales, en donde la educación tendría la función social de preparar a los individuos para un orden social con valores específicos.

Este contexto de procesos globalizadores, de transformaciones tecnológicas y del conocimiento, ponen a la educación en un nivel de importancia para las agendas de las naciones, puesto que “es desde el aparato educativo desde donde, se supone, emerge una capacidad de producción de nuevo conocimiento” (Vélez Vélez, 2006, p.124). Esta relación de la educación frente al desarrollo, ha sido considerado en Colombia como una de las estrategias para acompañar las transformaciones económicas del país. En el campo de la educación superior, desde los años noventa se ha venido trabajando en cuanto a transformaciones curriculares dirigidas al tema de la calidad, así como también se ha dado una tendencia hacia la privatización de los procesos educativos, de esta manera “en términos de cifras, para el tercer nivel educativo, hoy las universidades privadas representan casi el 70% de la oferta educativa y las públicas sólo cubren el 30% de dicha oferta” (Vélez Vélez, 2006, p.126). A este respecto, Ospina (2019) indica que:

El fenómeno de la globalización, por mencionar quizás el de mayores repercusiones, toma cuerpo y se proyecta sobre planos que van desde la política de apertura económica —planteada por el gobierno nacional— hasta lo que pudiera enunciarse como el cruce ineludible del currículo con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Ahora a “lo local” no solo le es posible sino forzoso conversar con “lo global”. Así mismo, categorías conceptuales y operativas propias de la economía y la administración se hacen lenguaje habitual en la gestión académica y curricular, verbigracia: estándares de calidad, competitividad, acreditación, internacionalización, movilidad, intercambio, apertura, flexibilidad, rendición de cuentas, entre otras. También cabe aquí la relativa generalización del enfoque de “educación por competencias”. (p.14)

Estas transformaciones en el escenario global condicionan diversos cambios educativos en el escenario nacional, posicionando, además, al profesor en un lugar central de las discusiones. Así lo indica el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) cuando advierte que:

Las rápidas transformaciones en la sociedad del conocimiento, y el lugar que el país ocupa en el escenario internacional y global, obligan a la continua reorganización de los procesos de cualificación y formación de los educadores para posibilitar una educación de vanguardia, sensible a la particularidad de las regiones, las culturas y las poblaciones del país, en contextos diversos. (p.45)

En Colombia, se ha apostado en buena medida por situar el desarrollo económico con base a varios postulados de los procesos de globalización, como por ejemplo el fortalecimiento del mercado “como eje central de la oferta y la demanda de los diferentes bienes y servicios, individuales o colectivos, que incluyen necesidades básicas como la salud y la educación” (Villegas, 2006, p. 102). Estas decisiones políticas derivan en diversos discursos laborales que se ven reflejados “necesariamente en los campos de práctica” (Villegas, 2006, p. 102) generando diversos cruces de intereses entre los diferentes actores en relación con la práctica pedagógica.

Puede decirse también, que desde el ámbito nacional, los dirigentes políticos materializan sus visiones frente a lo educativo en normativas y leyes. Por tanto, este nivel político en torno a las decisiones de la formación del profesorado y de las mismas prácticas educativas resultan ser “un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma” (Gimeno, 2007, p.128). Además, hay que tener en cuenta que como indica Gimeno (2007): “Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad” (p.129).

En Colombia, según los datos obtenidos, puede decirse que, desde el ámbito político y administrativo, existen diversas manifestaciones que se dirigen a presentar la labor del profesor como un eje esencial en cuanto al éxito del sistema educativo, lo cual estaría articulado a diversos estudios de orden internacional y nacional, que contribuyen a responder a las preguntas sobre cómo mejorar el sistema educativo en Colombia. Al respecto de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), expone lo siguiente:

Como ha señalado la UNESCO en diversas ocasiones, los profesores no son el problema, sino la solución. Efectivamente, los profesores son el factor clave de la calidad de la educación. En Europa, nunca ha tenido éxito una reforma educativa que se haya querido llevar a cabo sin contar con la colaboración y la aceptación del profesorado. (p.27)

Hay que agregar también, que existen diversos estudios que contribuyen a señalar que la formación de maestros, se ha convertido en una problemática central en el debate educativo. Duhalde & Cardelli (2011), indican al respecto lo siguiente:

Uno de los principales ámbitos, en donde se ha considerado especialmente a la formación docente en Latinoamérica, ha sido la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, que la presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general. (p.2)

A este propósito, se han construido diversos documentos de carácter internacional y nacional por parte de diversas entidades multilaterales, orientados a influir en la política educativa, y en donde se explicita la importancia del profesorado y su formación en el sistema educativo. Uno de esos estudios, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se indica que dentro de los principales desafíos para la política educativa de los países de América Latina, "se hace necesario fortalecer la formación inicial y continua mediante la promoción e ingreso a los estudios pedagógicos, mejoramiento de los programas de formación, reforzamiento de la calidad y establecimiento de sistemas de regulación" (Treviño, Villalobos & Baeza, 2016, p.23). Autores como Cecilia Braslavsky, han realizado estudios que han servido a organizaciones como La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), para orientar políticas que mejoren la calidad educativa e incluso la propia formación de profesores en América Latina.

A nivel nacional, se han gestionado diversos estudios sobre el sistema educativo colombiano en aras de establecer rumbos sobre las políticas educativas, por ejemplo en el 2014, la fundación Compartir indicaba que a partir de su investigación sobre cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos, esta sirviera de insumo para la elaboración de la política educativa de los próximos años, puesto que como manifiestan García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra (2014) "Resulta difícil imaginar una inversión de recursos públicos más rentable que la que se propone, al tener en cuenta el considerable impacto que tendría sobre el crecimiento económico y la igualdad de oportunidades para todos los colombianos" (p.3). Esta investigación, tiene como base una serie de estudios comparativos y empíricos que "demuestran la importancia de los maestros en el desempeño de los estudiantes, por encima de otras dimensiones como la evaluación y rendición de cuentas, la autonomía escolar o el liderazgo del rector" (García et al., 2014, p.14). El estudio propone que la formación previa al servicio docente, resulta ser clave para el sistema educativo, y hace varias propuestas en pro de mejorar la calidad promoviendo la práctica e investigación pedagógica en esta fase de la formación docente.

Otras organizaciones como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial (BIRF)/(BM), también han realizado estudios, incluso, de manera específica para Colombia en los asuntos educativos. En el 2012, el Banco Mundial y la OCDE, proporcionaron un análisis de lo hecho por Colombia en materia educativa, y presentaron las recomendaciones

y lo que queda por hacer para que Colombia tenga un sistema educativo de calidad y de talla mundial, dentro de las recomendaciones para la educación superior el Banco Mundial (2012) indica que:

Otras recomendaciones incluyen la reforma del marco legal, mayor énfasis en la medición del aprendizaje, y la integración en el sistema de todos los actores interesados, tanto universitarios como no universitarios. Igualmente, se sugiere otorgar mayor financiamiento para la equidad y un mejor instrumento de focalización socio-económica; reforzar los mecanismos de aseguramiento de la calidad; y realizar mayores esfuerzos para promover la integración internacional, así como la investigación y la innovación. (p.3)

Resultan interesantes las propuestas que incluso incurren en recomendar reformar la Ley 30 de 1992 la cual organiza el servicio público de Educación Superior en Colombia, aludiendo a que se debe aumentar la capacidad del sistema, así como mejorar la calidad, y ofrecen además todo un conglomerado de recomendaciones específicas para lograr esto. En el año 2018, cuando Colombia se adhiere a la OCDE, luego de aplicar reformas educativas en pro de la calidad y las exigencias de la OCDE, esta organización realiza una revisión del sistema escolar, en donde entre otras cosas, manifiesta que es necesario trabajar en la eficiencia y en nuevas visiones para mejorar la labor docente, puesto que “existe la preocupación de que la educación de los docentes no prepara ni apoya adecuadamente a los docentes para su labor” (Radinger, Echazarra, Guerrero & Valenzuela, 2018, p.20). Por tal motivo, se indica que se debe trabajar en la calidad inicial de la formación docente mejorando aspectos como los vínculos entre teoría y práctica, se debe tener mayor rigurosidad para la obtención de certificaciones de calidad y registros calificados, y promover estrategias que atraigan a alumnos con mejor desempeño.

Llegado a este punto, cabe reflexionar sobre los intereses que pueden confluir en estas propuestas, y en la misma concreción del *currículum* educativo en torno a la formación inicial del profesorado y su práctica, ya que, si bien se basan en estudios y evidencias empíricas, también cabe decir tal como lo indica De Alba (2006):

De tal manera que ningún currículum puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. La educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores

sociales se encuentran interesados -en ésta y luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político. (p.70)

8.1.2 Práctica Pedagógica: normativa nacional y municipal

Siguiendo a los profesores de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia Jaime Usma y Ederson Silva, varias de las nuevas reformas en cuanto a las licenciaturas del país, se han debido en buena medida para responder a los requerimientos a propósito del ingreso de Colombia a la OCDE. Para ilustrar lo anterior, y teniendo en cuenta el marco temporal en el que se encuentra este trabajo, puede decirse que desde el 2010 en Colombia, se han venido gestando reformas educativas que plantean cambios a los programas de formación profesional en educación, como las licenciaturas, inclusive, indicando cambios directos sobre la práctica pedagógica que se desarrolla en estos programas⁸. En el 2010, se expiden el Decreto No. 1295 del 20 de abril (MEN) que reglamenta el registro calificado para programas académicos de educación superior, la Resolución No. 5443 del 30 de junio (MEN), y la Resolución No. 6966 de agosto 06 (MEN), ambas resoluciones tratan sobre condiciones específicas de calidad para los programas de formación profesional en educación, y además realizan indicaciones directas para el desarrollo de la práctica pedagógica, su duración, su proceso, su evaluación, y la gestión de los espacios de práctica por parte de la institución de educación superior. Habría que decir también, que la Resolución No. 5443 de 2010, indica que los educadores son agentes esenciales dentro del sistema educativo para contribuir con la mejora en la calidad de vida del país.

Resulta pertinente aclarar, que entre el año 2013 y 2014, el MEN y sus organismos de control y consultoría, han publicado una serie de políticas educativas, que, aunque no se encuentran explicitadas en las normativas, han sido de importancia para las transformaciones de los programas de formación de maestros y la práctica pedagógica. Algunos de estos documentos son “*Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013), “*Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*” (Consejo Nacional de Acreditación, 2013),

⁸ En el anexo 8 de este trabajo, se encuentra un cuadro con algunas normativas nacionales que inciden en el programa de licenciatura y en la práctica pedagógica.

“*Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

Entre el 2015 y 2016, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), hizo oficial unas reformas para las licenciaturas del país con el Decreto 2450 de 2015 (reglamenta la gestión del registro calificado para las licenciaturas), la Resolución 02041 de 2016 y la Circular 14 de 2016. Dentro de las implicaciones de estas normativas, se indican condiciones sobre la denominación y el título a otorgar por parte de los programas de licenciatura, los contenidos mínimos en los planes de estudio, la incursión de los niveles de inglés, entre otras cosas que nombran Usma & Silva (2016):

El tipo de investigación y de práctica que debe llevarse a cabo, las competencias que deben desarrollarse en los programas, y las condiciones mínimas que deben garantizarse de parte de las instituciones y los docentes que forman los licenciados, pasando por asuntos como la infraestructura física y los recursos bibliográficos y tecnológicos requeridos en cada institución de educación superior. (p.11)

En particular, la Resolución 02041 de 2016, establece cambios específicos para la práctica pedagógica, como por ejemplo su necesidad de incluirla en el plan de estudios, la necesidad de establecer convenios con instituciones educativas para el desarrollo de la práctica, incluso, definiendo la cantidad de créditos, que deben ser 50, presenciales, e ir en aumento en el transcurrir de la carrera. De esta manera se presenta una intervención en la malla curricular de las licenciaturas por parte del MEN.

Por ese tiempo, también hay que hacer mención de la Ley 1753 del 9 de junio de 2015 (Congreso de la República de Colombia), la cual trata sobre el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “*Todos por un nuevo país*”, y que exige de manera obligatoria la acreditación de alta calidad para las licenciaturas a nivel de pregrado en su artículo 222. Así mismo, es oportuno citar el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación No. 1075 de 2015 del MEN, el cual constituye un ejercicio de compilación y simplificación del sistema regulatorio en educación, definiendo procedimientos y características específicas para evaluar condiciones de calidad de los programas de educación superior y del carácter institucional, la organización de los créditos académicos, con el fin de obtener el registro calificado, recogiendo aspectos del Decreto 1295 de 2010 y otras disposiciones normativas referentes a este asunto.

Lo anterior conduce a decir que, estas normativas, sobre todo las expedidas en el 2015 y 2016, supusieron grandes cambios para los programas de licenciatura, proponiendo un trabajo académico y administrativo para los encargados de plasmar estos cambios en los respectivos programas de licenciatura. Puede decirse, que estas normativas generaron, en algunos casos, ciertas críticas y controversias por parte de algunos profesores, por ejemplo, Becerra (s.f) indica que:

En un contexto histórico de casi dos décadas, el Decreto 2450 evidencia una lucha discontinua, desventajosa y, en apariencia, poco legítima entre la pedagogía y las disciplinas —entre la reflexión de la educación y la objetividad de la ciencia—. Esta tensión histórica y lucha desigual, en los últimos años, ha logrado disuadir las políticas de formación docente en las facultades de educación, en beneficio ya sea de las disciplinas o de las profesiones. (p.2)

También es posible decir, que desde el MEN, se realizaron procesos en donde se daba claridad y orientaciones sobre las gestiones del registro calificado y la acreditación de las licenciaturas, a propósito de las nuevas normativas. Ejemplo de ello está plasmado en circulares como la No. 14 del 16 de febrero de 2016 y la Circular No. 27 del 10 de junio de 2016, en donde se ofrecen precisiones sobre la obtención del registro calificado y la acreditación, y sobre la guía para la elaboración del documento maestro necesario para el proceso del registro calificado. Valga señalar en este punto, que la Ley 1753 de 2015, exige la acreditación de alta calidad para las licenciaturas, y en relación con ello, puede decirse que dicha acreditación queda vinculada con el registro calificado, toda vez que en la Circular No. 14 de 2016, se indica que las licenciaturas que correspondan, no obtengan la acreditación de alta calidad perderán la vigencia del registro calificado.

Es oportuno ahora anotar que, desde las normativas propuestas por el MEN, la práctica pedagógica se puede estar dilucidando como un factor que transversaliza la formación de maestros en Colombia, y que, además, desde cierta perspectiva, puede potenciar la identidad del maestro en formación reivindicando la importancia de la presencialidad en contextos reales de práctica. Sumado a lo anterior, dichas normativas, también proponen elementos importantes para los contenidos curriculares de la práctica pedagógica, estableciendo en el Decreto 2450 ciertos principios como lo indica Becerra (s.f):

(...) el de *integralidad*, que tiene en cuenta la definición de la ubicación de las prácticas pedagógicas y educativas dentro del plan de estudios, las cuales deben ir en *aumento exponencial* a medida que el estudiante avance en su programa; en este punto también se tiene en cuenta la integralidad entre la docencia, la investigación y la extensión. En segundo lugar, bajo el principio de *flexibilidad*, nos habla no sólo de la posibilidad de doble titulación, sino la posibilidad de establecer convenios de cooperación con instituciones de educación básica, media y superior y con el sector laboral para asegurar el tránsito de los estudiantes en el sistema, a partir de la práctica pedagógica y educativa, y, en términos de *interdisciplinariedad*, establece la relación tensionante entre el saber específico, la pedagogía y las prácticas de enseñanza. (p.4)

Desde esta normativa, también se puede evidenciar cierto sentido sobre la práctica pedagógica, por tanto, puede decirse que desde el Decreto 2450 de 2015, y siguiendo a Becerra (s.f)

(...) por práctica pedagógica se comprende la reflexión que cada proyecto curricular establece de manera situada entre su saber específico, su relación con la pedagogía y las prácticas de enseñanza. La práctica pedagógica, como un ejercicio de carácter continuo y reflexivo, en cada uno de los programas de licenciatura, debe reconocer su aumento exponencial a medida que los estudiantes avanzan en su programa, para realizar luego la práctica docente, de carácter institucional en el aula. (p.5)

Hay que recordar en este punto, que en el año 2016, el MEN había publicado un documento titulado “*La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*”, en donde se expone que la práctica pedagógica es un factor estratégico en la formación inicial del educador, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) la práctica pedagógica contribuye a la:

Reflexión y confrontación que promueve, entre otros aspectos, (i) la formación intelectual, ética y estética de los sujetos, (ii) la interlocución entre sujetos y saberes (iii) el reconocimiento de contextos, (iv) la generación y transferencia

de conocimientos pedagógicos y disciplinares, (v) la formación disciplinar, pedagógica y práctica, (vi) la reflexión sobre la acción, y (vii) el desarrollo de las competencias del profesional de la educación. (p.5)

Así mismo, conviene considerar que en el año 2017 tiene lugar el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 “*El camino hacia la calidad y la equidad*”, en donde de manera estratégica, se propone el desafío de construir una política pública para la formación de educadores con el fin de consolidar la calidad y la pertinencia de la formación docente en todos sus ciclos. Los dos anteriores planes decenales de educación, convergen en este factor de desarrollar estrategias de formación y evaluación docente. De esta manera, este plan, considera que es necesario diseñar y actualizar los currícula con base a referentes nacionales e internacionales, y que se debe promover la implementación y evaluación de la práctica pedagógica (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

En relación con lo anterior, en el 2017, el MEN expidió la Resolución No. 18583 del 15 de septiembre de 2017, en donde se deroga la Resolución 02041 de 2016 y realiza definiciones sobre la práctica educativa y pedagógica en su numeral 3.2. El Ministerio de Educación Nacional (2017) en la Resolución 18583 indica que:

La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones. (art.2)

De lo anterior, es posible decir que la práctica pedagógica y educativa son entendidas por el MEN desde una concepción amplia, en donde están presentes una serie de elementos que

permiten al maestro en formación estar en contextos escolares y no escolares, y llevar a cabo un proceso de formación que le permita afianzar su profesión en relación con los saberes pedagógicos y disciplinares. Hay que decir también, que esta Resolución 18583 de 2017, profundiza en algunos aspectos sobre las condiciones de calidad que deben tener las licenciaturas para gestionar el registro calificado, por ejemplo, especifica los tipos de práctica en torno a escenarios y actividades de práctica, así como también profundiza en los aspectos investigativos y los productos que puede arrojar el proceso de la práctica pedagógica. Además, modifica la cantidad de créditos que requiere la práctica pedagógica y educativa en el plan de estudios, reduciéndose a 40 créditos presenciales en comparación con la Resolución 02041 de 2016.

Continuando con lo anterior, el MEN expidió en el 2016 la directiva ministerial No. 30, en donde se invita a las Instituciones de Educación Superior (IES), y a las Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC), para que los estudiantes de licenciatura desarrollen su práctica pedagógica en establecimientos educativos oficiales (EE). Esto, debido a que las normativas del 2015 y 2016, en especial la Resolución 02041 de 2016, hacen un énfasis especial en el desarrollo de la práctica pedagógica, indicando su inclusión en los planes de estudios de las licenciaturas, por tanto, el MEN considera necesario gestionar espacios pertinentes, que estén en relación con el quehacer profesional y laboral de los estudiantes.

De esta manera, los EE, serían los espacios idóneos para la formación profesional de los estudiantes de licenciatura, puesto que también, siguiendo la directiva ministerial No. 30 del Ministerio de Educación Nacional (2016), en estos espacios, los maestros en formación experimentan y reflexionan sobre:

(...) i) las dinámicas de aula y de la institución según contextos; ii) las modalidades de formación presencial y a distancia; iii) la relación dialógica entre la formación pedagógica y las disciplinas; iv) los componentes de los contenidos curriculares y las competencias en las que se está formando como profesional de la educación; y v) sus propias prácticas pedagógicas. (p.2)

Esta directiva ministerial, indica que las IES y las ETC, deben establecer convenios, en donde cada entidad aporte sus modelos de práctica pedagógica, y unas orientaciones básicas para establecer un acuerdo de voluntades. De allí, que cada IES debe construir modelos propios de práctica pedagógica, según sus principios y estructuras definidas, y teniendo en cuenta la

normativa vigente. Según esta directiva, dichos modelos de práctica, deberían ser presentados ante las ETC y las EE para ser objeto de negociación, ajuste y aprobación. Por lo anterior, puede entenderse que los convenios serían acuerdos de voluntades negociados entre las partes involucradas y apoyados en el ámbito jurídico, con compromisos de cooperación mutua que establecen las intenciones y rutas de trabajo, en aras de formalizar dichos convenios. En esta directiva ministerial, se establecen algunas condiciones normativas y jurídicas en las cuales dichos convenios deben formalizarse.

En el año 2018, se expide el Decreto 1280, realizando nuevas indicaciones sobre el registro calificado para las IES, además, subroga algunos capítulos del Decreto 1075 de 2015, define los actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, hace claridades de lo que significa el registro calificado y los créditos académicos, renueva las condiciones de calidad de los programas y del carácter institucional para su evaluación y obtención del registro calificado, y define el procedimiento para la gestión del registro calificado (solicitud, visita de pares, evaluación y concepto, acto Administrativo).

En este mismo año, tiene lugar la Resolución No. 3546 del 3 de agosto de 2018 por parte del Ministerio del Trabajo, la cual regula las prácticas laborales de las que trata la Ley 1780 del Congreso de la República de Colombia (2016) y que las define como:

La práctica laboral es una actividad formativa desarrollada por un estudiante de programas de formación complementaria ofrecidos por las escuelas normales superiores y educación superior de pregrado, durante un tiempo determinado, en un ambiente laboral real, con supervisión y sobre asuntos relacionados con su área de estudio o desempeño y su tipo de formación; para el cumplimiento de un requisito para culminar sus estudios u obtener un título que lo acreditará para el desempeño laboral. (art.15)

En esta Ley 1780, se disponen unas condiciones mínimas para el desarrollo de la práctica laboral (edad, horario y vinculación), en la parte de vinculación se establecen los actores involucrados (el estudiante, el escenario de práctica y la institución educativa), y se indica que debe celebrarse un acuerdo de voluntades que regule las relaciones de estos actores. Ahora bien, la Resolución No. 3546 de 2018, en su artículo 4, establece que estas prácticas laborales tienen unas características específicas tales como su carácter formativo y pedagógico, su relación tripartita entre estudiantes, escenarios de práctica e instituciones educativas

(Escuela Normal Superior o Institución de Educación Superior). También se nombra la supervisión que deben tener estas prácticas, la cual debe estar apoyada por un plan de prácticas que sería un documento en donde estudiantes (practicante), tutores (trabajador del escenario de práctica) y monitores (docente de la institución educativa - IES) definen los objetivos y actividades a desarrollar. En dicha resolución se establecen las obligaciones de cada actor presente en la práctica laboral, y se define que si la práctica laboral se desarrolla en entidades estatales públicas, estas deben realizarse mediante vinculación formativa del estudiante, a través de un acto administrativo en donde se indiquen parámetros del practicante como el nombre, documento de identidad, programa académico al que pertenece, actividades a desarrollar, duración de la práctica, lugar de la práctica, entre otros asuntos.

Es importante hacer alusión a la Ley 1780 de 2016 y a la Resolución No. 3546 de 2018, toda vez que la normativa que expide el Municipio de Medellín en el año 2019, y que atañe a la práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se basa en buena medida en estas dos normativas.

Antes de continuar, hay que precisar, que en el contexto nacional en el año 2019, se expiden otras normativas como el Decreto 1330 del 25 de julio (MEN), el cual dispone modificaciones al Decreto 1075 de 2015, con el fin de gestionar el registro calificado y redefinir condiciones de calidad a nivel institucional y de evaluación de condiciones de programas académicos de educación superior.

Retomando lo dicho con respecto al municipio de Medellín, puede decirse que desde el 2017 con el Acuerdo municipal No. 069 del 2 de diciembre, se vienen fraguando una serie de regulaciones en relación con la gestión de los centros de práctica de dicho municipio⁹. En este acuerdo, se indica que la Administración Municipal tomará la dirección de esta gestión, y el alcalde de Medellín queda facultado para reglamentar el Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín. Este programa de centros de práctica, se define en esta normativa, como el medio por el cual los estudiantes de las IES podrán complementar su formación teórico-práctica del programa que cursan, y, además, esto servirá como apoyo a los proyectos de la Administración Municipal.

En el año 2019, se expide el Decreto No. 0025 del 11 de enero en el municipio de Medellín, reglamentando el Programa Centro de Prácticas para dicho municipio, y

⁹ En el anexo 9 del presente trabajo, se encuentra un cuadro con algunas normativas del municipio de Medellín que inciden en el programa de licenciatura y en la práctica pedagógica.

fundamentado en buena medida, en la Ley 1780 de 2016 y la Resolución 3546 de 2018 que versan sobre la práctica laboral. Este decreto se propone orientar regulaciones de las diversas modalidades de práctica proporcionadas en el Municipio de Medellín, e indica que el alcalde de Medellín, como jefe de la Entidad Territorial, es el encargado de expedir regulaciones en torno a este programa de centros de prácticas. Dentro de las modalidades de práctica laboral que pretende regular este decreto, se encuentran las prácticas en las instituciones educativas de carácter oficial, dicha práctica será coordinada por la Secretaría de Educación de Medellín (SEM), quedando delegada la facultad en el secretario de educación, para gestionar la práctica laboral en las instituciones de carácter oficial del municipio.

Las partes que intervienen en este programa de centros de prácticas, son el municipio de Medellín encargado de gestionar el escenario de práctica, las IES públicas y privadas e Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (IETDH), los practicantes, tutores y monitores. De esta manera, los estudiantes que aspiren realizar prácticas en las instituciones oficiales, deberán cumplir con los requisitos expuestos en la Ley 1780 de 2016 y en la Resolución 3546 de 2018, y con demás disposiciones que reglamenten la materia. Si el estudiante cumple con los requisitos, deberá hacerse la formalización de la práctica laboral, a través de una vinculación formativa que se da mediante un Acto Administrativo expedido por la SEM. El municipio, afilia y paga los aportes al Sistema General de Riesgos Laborales de los practicantes, y la SEM, se encargará de reportar las plazas disponibles para la práctica laboral en el Sistema de Información del Servicio de Empleo (SISE). Además de las disposiciones anteriores, pueden gestionarse cambios de plaza de práctica, así como la terminación anticipada por diversas causales, como por ejemplo, razones justificadas o el no cumplimiento de las obligaciones pactadas en las actas de compromiso.

En días siguientes, el municipio de Medellín expide la Resolución No. 201950005822 del 29 de enero de 2019, regulando los parámetros de las prácticas laborales en los Establecimientos Educativos Oficiales. Allí se establecen los procedimientos para la identificación, convocatoria, y selección de los aspirantes, la formalización de las prácticas laborales de los estudiantes, también se definen las competencias y responsabilidades en el proceso de formalización de la práctica, las condiciones para el desarrollo de la misma y su terminación. Así mismo, en esta resolución se indica que esta práctica laboral debe formalizarse a través de una vinculación formativa dada mediante un acto administrativo, el cual es emitido por el secretario de educación, luego de ese procedimiento, debe diligenciarse un acta de compromiso y un plan de prácticas entre el estudiante practicante, el tutor y el monitor. El

desarrollo de esta práctica, se hará de acuerdo a la Ley 1780 de 2016, la Resolución No. 3546 de 2018, el Decreto Municipal No. 0025 de 2019, y otras condiciones y responsabilidades que se definen en esta resolución para los actores involucrados en la práctica laboral.

Luego de unas semanas, se expedían la Resolución No. 201950020325 del 07 de marzo de 2019 y la Resolución No. 201950066224 del 22 de julio de 2019, en donde se presentaba la vinculación formativa para las prácticas en establecimientos educativos oficiales para algunos estudiantes de la Universidad de Antioquia, entre ellos, estudiantes que pertenecen a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, y que se encuentran en un proceso formativo que dentro del programa se llama práctica pedagógica. En estas normativas se encuentran identificados los estudiantes a realizar la práctica laboral, su identificación, nombres y apellidos, facultad y programa al que pertenece, el establecimiento de práctica asignado, la lista de actividades que le corresponden, y la duración de dicha práctica.

El 25 de julio de 2019, la SEM expidió la Circular No. 201960000157, ofreciendo claridades y orientaciones sobre la realización de prácticas laborales en Establecimientos Educativos Oficiales. Se indica allí, que solo es competencia de la Secretaría de Educación de Medellín la coordinación de prácticas laborales en Instituciones Educativas de carácter oficial, por tanto, cuando no se trate de dichas prácticas la SEM no coordina su gestión en establecimientos educativos oficiales, en ese caso, ese procedimiento debe realizarse de manera directa entre los rectores y directores de los establecimientos involucrados. De esta manera, se deja en manos de las IES identificar si este tipo de prácticas laborales se corresponde con las prácticas propias de la IES. También se establece en esta circular, que sobre los procesos de convocatoria y selección que realiza la SEM, los tutores y monitores de los practicantes, deben expresar de manera oportuna si existen irregularidades en el proceso de aplicación de las prácticas.

Luego de ciertas irregularidades que conllevaron estos procesos de práctica laboral mediados por la SEM para algunos estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y para algunos estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, la SEM expide la Resolución No. 201950091129 del 19 de septiembre de 2019, en donde se da por terminada la práctica formativa en establecimiento educativo oficial debido a una causal de terminación de práctica anticipada. En esta normativa, se considera el argumento otorgado desde la coordinación general de prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dicha justificación expresa que los estudiantes

no fueron ubicados en las instituciones educativas oficiales en donde habían iniciado sus prácticas el semestre anterior, por tal motivo, fue necesario modificar las estrategias para que los estudiantes pudieran desarrollar sus proyectos de investigación asociados a la práctica pedagógica que se desarrolla en dicha facultad, por lo tanto se solicita el retiro de los practicantes de estos centros de prácticas. Lo anterior representa una causal con justificación de terminación anticipada de las prácticas laborales, que corresponde al artículo 18 de la resolución 3546 de 2018, motivo por el cual, La SEM mediante esta normativa, da por terminada la vinculación formativa de los estudiantes relacionados.

8.1.3 La Universidad de Antioquia y la Práctica Pedagógica

La Constitución Política, la Ley 30 y el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, son los máximos ordenamientos que rigen la vida universitaria, sin embargo, para efectos de construcción de estos lineamientos hemos de entender que el verdadero alcance, sentido y función de las normas jurídicas, en una institución de educación superior de carácter público es la de atender a la creación de conocimiento pertinente y relevante a partir de configurar procesos de formación integral. Estos compromisos se cumplen con el aporte de la docencia, la investigación y la extensión, como funciones básicas de la Universidad. (Puerta Lopera, 2006, p.46)

En este transcurso de la concreción del *currículum* en relación con la práctica pedagógica, puede decirse que la Universidad de Antioquia también ha supuesto ciertos condicionamientos para los procesos y desarrollos de dicha práctica, al interior del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Si se mira en la historia de la Universidad de Antioquia, puede decirse que, en buena medida, se ha venido hablando de prácticas académicas como una forma de extensión universitaria, anclada al Estatuto Básico de Extensión definido en el Acuerdo Superior 124 del 29 de septiembre de 1997. En su artículo 12, se define sobre las prácticas académicas lo siguiente:

Las prácticas son la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad, y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de

saberes, el desarrollo de habilidades profesionales, y la atención directa de las necesidades del medio. (Consejo Superior Universitario, 1997, art.12)

En el artículo 13, se indica que dichas prácticas tendrán objetivos académicos y sociales, y en su párrafo, se delega que cada unidad académica, de acuerdo con sus programas, deberán elaborar su reglamentación de prácticas. Dicho reglamento de prácticas, puede entenderse como una norma jurídica universitaria y específica, que por disposición del Estatuto Básico de Extensión, cada unidad académica debe expedir, si es que cuenta con programas académicos que lo requieran. Sin embargo, esta facultad que tiene cada unidad académica de reglamentar sus prácticas, parece quedar delimitada por los marcos reglamentarios universitarios, incluso estatales, tal como lo manifiesta Puerta Lopera (2006) al decir que la “Constitución Política, la Ley 30 y el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, son los máximos ordenamientos que rigen la vida universitaria” (p.46).

De esta manera, se puede entender que, al interior de la universidad, existen normativas que son de un rango superior, como por ejemplo, el Estatuto General, el Estatuto Básico de Extensión, el Reglamento Estudiantil, entre otros¹⁰. Por tanto, dichos reglamentos de prácticas de cada unidad académica, deberían estar subordinados a esas normas superiores a nivel universitario y estatal. Lo anterior puede tener más claridad cuando Puerta Lopera (2008) indica que:

El Estatuto de Extensión permite entonces a las unidades académicas reglamentar las prácticas, pero tal facultad o competencia tiene límites, porque no puede desbordar los marcos de ninguna norma jurídica a la cual esté subordinado, tal como la Constitución o la ley. Internamente no puede contradecir lo estipulado en el Estatuto General, el Estatuto de Extensión o cualquiera normativa de rango superior, ni ir en contravía de los postulados de la Universidad pública o de los principios misionales de la Universidad de Antioquia. (p.118)

¹⁰ En el anexo 10 de este trabajo, se encuentra un cuadro con algunas normativas de la Universidad de Antioquia que inciden en el programa de licenciatura y en la práctica pedagógica.

En consonancia con lo anterior, se puede decir que el Reglamento Estudiantil, dispuesto en el Acuerdo 1 del 15 de febrero de 1981, expone de manera general los rasgos constitutivos del estudiante de la universidad, sus derechos y deberes, el régimen disciplinario, así como algunos rasgos generales que deben tener los programas académicos en relación con los cursos y el estudiante. Todo esto, en coherencia con los principios generales de la universidad. El Estatuto General, expuesto en el Acuerdo Superior 1 del 5 de marzo de 1994, define los principios generales de manera rectora para las demás disposiciones de la universidad, ordenando los objetivos de la universidad, su estructura de gobierno y académico-administrativa, los actores universitarios y reglas generales, así como el bienestar universitario, el control fiscal e interno. El Estatuto Básico de Extensión, del que habla el Acuerdo Superior 124 del 29 de septiembre de 1997, define la misión, principios y objetivos de la Extensión universitaria, su estructura organizacional, y enuncia que las prácticas académicas constituyen una forma de Extensión.

De manera general, puede citarse a Puerta Lopera (2008), cuando señala algunas de las normas que deben tenerse en cuenta para la elaboración de un reglamento de prácticas al interior de la Universidad de Antioquia:

- La Constitución Política de Colombia, artículos 67 a 69.
- La ley 30 de 1992, artículos 28, 29, 57 y 120.
- La ley 115 de 1994.
- Acuerdo Superior 1 de 1981.
- Acuerdo Superior 1 de 1994, artículos 7, 14, 15 y 33.
- Acuerdo Superior 124 de 1997, artículos 12 y 13.
- Acuerdo Superior 125 de 1997.
- Acuerdo Superior 161 de 1999.
- Acuerdo Superior 083 de 1996.
- Acuerdo Superior 113 de 1997.
- Acuerdo Superior 126 de 1997.
- Decreto 2566 de 2003. (p.118)

Teniendo en cuenta lo anterior, la Facultad de Educación y su Consejo de Facultad, establecen un reglamento de práctica pedagógica para sus programas de pregrado. Dicho acto queda dispuesto en el Acuerdo 148 del 19 de abril de 2004, y en sus consideraciones y artículos, se expresa la coherencia que este reglamento tiene con las normas estatales y universitarias que le regulan. En el artículo 4 de este reglamento, queda claro que la práctica pedagógica es la denominación que reciben las prácticas académicas en la Facultad de Educación, acto seguido, en el artículo 5, se define la práctica pedagógica de la siguiente manera:

Para los efectos del presente reglamento se entiende por Práctica pedagógica al conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar. Esta relación, dinámica y compleja, está cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucra la lógica social, institucional y personal que le permiten al maestro (a) en formación, desde una actitud crítica y reflexiva consolidarse como un intelectual de la pedagogía. (Consejo de la Facultad de Educación, 2004, art.5)

Este reglamento tuvo vigencia hasta que se expide el Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012 (Facultad de Educación - Consejo de Facultad), definiendo el nuevo reglamento de prácticas. Cabe aclarar, que en estos dos reglamentos la esencia de la práctica pedagógica es similar. Sin embargo, puede decirse que el nuevo reglamento surge a partir de los cambios curriculares que habían tenido los programas de licenciatura, en conexión a su vez con las normativas nacionales. Así queda dispuesto en la octava consideración de este reglamento:

La Facultad de Educación requiere un reglamento de prácticas académicas ajustado a las transformaciones curriculares de los Programas de licenciatura, aplicados a todos los programas acreditados de la sede Medellín y extendidos a las diferentes sedes regionales, acorde con las normas constitucionales, legales y reglamentarias, y con los compromisos como universidad pública con la sociedad. (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, p.2)

En comparación con la definición que se hacía sobre la práctica pedagógica en el reglamento anterior, hay unos cambios sutiles en cuanto a los contextos, de esta manera se

define en el artículo 4 la práctica pedagógica como “el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos” (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, art.4). En este reglamento, la práctica pedagógica en la Facultad de Educación, se sitúa como eje fundamental y transversal en la formación de maestros, y en sus relaciones de teoría y práctica articuladas a varias dimensiones y contextos importantes para dicha formación. Un componente fundamental de esta práctica es la investigación, la cual queda articulada con la práctica pedagógica teniendo como propósitos:

(...) la resignificación de las experiencias sobre la práctica pedagógica, la construcción de saber pedagógico y didáctico, el diseño y la sistematización de experiencias en educación, la aplicación y la validación de teorías pedagógicas, y la generación de nuevos contextos de aplicación para la diversidad metodológica y didáctica. (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, art.4)

Por lo anterior, un curso dentro de los planes de estudio de las licenciaturas de la facultad como el de *trabajo de grado*, en donde el estudiante debe desarrollar un proceso investigativo, corresponde a una parte integral y unificada de la práctica pedagógica.

Una vez hecha esta precisión, hay que decir que el reglamento de práctica de la Facultad de Educación, contiene disposiciones en torno a los aspectos misionales, principios y objetivos de la Práctica pedagógica, su estructura organizacional y académica, sus modalidades, requisitos y procedimientos, especificidades sobre el trabajo de grado, su proceso de evaluación, disposiciones sobre los centros de práctica, las funciones de los actores en la vinculación con los centros de práctica, los procesos disciplinarios y sanciones (en coherencia con el Reglamento Estudiantil de Pregrado, Acuerdo Superior 1 de 1981).

Es importante hacer mención al capítulo VI de este reglamento de prácticas (Acuerdo 284 de 2012), toda vez que allí se expone que los centros de práctica son escenarios educativos, oficiales o privados, que por sus funciones facilitan el desarrollo de experiencias pedagógicas referentes a la formación de maestros en los programas de la Facultad de Educación. Acto seguido, se indica que “Los centros de práctica estarán formalmente articulados a propuestas de práctica, por medio de convenios de cooperación u otras formas contenidas en la normativa colombiana” (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, art.39), además, dichos “convenios de cooperación se ajustarán a la normativa universitaria y estarán firmados por el Decano de la

Facultad, por el Coordinador General de Práctica Pedagógica y por el representante legal del Centro de Práctica” (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, art.39).

Hay que señalar también, que por disposición del Estatuto General, la Universidad de Antioquia debe regirse por un principio de planeación, en donde se debe expedir un plan de desarrollo con el fin de cumplir con las funciones institucionales. De esta manera, en el 2006 se construye el Acuerdo Superior 332 del 28 de noviembre, definiendo el plan de desarrollo 2006-2016 para la universidad titulado, “*Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país*”. Este plan, contempla aumentar los proyectos de las prácticas académicas con el fin de fortalecer el vínculo de universidad con la sociedad, también hace un diagnóstico del contexto en torno a los desafíos de desarrollo económico y productivo de Colombia, así como los retos propios de la universidad frente a mejorar la calidad y pertinencia, a través de mecanismos de evaluaciones y autoevaluaciones en relación con actores externos, para acreditar la universidad y sus programas académicos. En este plan se entiende por pertinencia lo siguiente: “por un lado, como la calidad de los procesos formadores y, por otro, como la productividad externa; esto es, la calidad del profesional capacitado para integrarse exitosamente en la sociedad y en el mundo productivo” (Consejo Superior Universitario, 2006, p.51).

En este contexto, se expide el Acuerdo Superior 418 del 29 de abril de 2014, creando y definiendo una Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia. Esta política, estuvo respaldada por los resultados de la investigación “*Caracterización y Significados de las Prácticas Académicas en los Programas de Pregrado de la Universidad de Antioquia, Sede Medellín, 2007-2008*”, llevada a cabo por varios actores universitarios. Según el acuerdo 418, esta política de prácticas se inscribe en las normativas internas y externas, que de manera directa o indirecta aluden a las prácticas de los programas de pregrado. Allí se diseña un marco de referencia que contribuya a una unidad en lo fundamental con respecto a las prácticas, atendiendo a las particularidades de las diferentes dependencias, y reencauzando dichas prácticas para que no sólo se ubiquen en la Extensión Universitaria, sino también en la Docencia e Investigación.

Lo anterior, también se articula con los procesos evaluativos por parte de la Universidad de Antioquia en pro de la acreditación institucional, llevados a cabo entre el 2001 y 2002, en donde en Consejo Nacional de Acreditación (CNA), recomendó la creación de una política integral de prácticas, que guardando coherencia con los principios de la Universidad, evitará la

dispersión de criterios y de estructuras organizativas de las prácticas en los diferentes programas de pregrado (esto se evidencia en la doceava consideración del acuerdo 418 de 2014).

En el mencionado acuerdo, se establece, entre otras cosas, que las prácticas y la misma relación dialógica entre teoría-práctica, constituyen un contenido curricular permanente, por tanto, dichas prácticas deben incluirse desde los primeros niveles en los planes de estudio. También se menciona que los planes de estudio de los programas académicos, deben disponer de un enfoque pedagógico para las prácticas, que guarde coherencia con el pregrado mismo, puesto que los principios pedagógicos son ejes esenciales en esta política de prácticas. En el capítulo II, se indica la necesaria formalización de las prácticas académicas (convenios, actas, contratos...) en donde la Universidad dará prelación.

En esta parte, cabe considerar el Acuerdo 372 del 31 de octubre de 2016, en donde la Facultad de Educación y su Consejo de Facultad, definen algunas orientaciones, para lo que ellos nombran como armonización curricular de los planes de formación de todos sus programas de pregrado. En este acuerdo se hace mención de algunas directrices por parte del MEN (Decreto 2450 de 2015, Resolución 02041 de 2016), que hacen necesario un proceso de armonización curricular de los programas de pregrado de la Facultad de Educación. Algunos de los cambios más importantes que propone este acuerdo, son asumir la pedagogía como saber fundante, establecer en la estructura curricular el campo de saber pedagógico y el campo disciplinar, se define la estructura del sistema de créditos para ambos campos, y se indica la incorporación de 10 créditos para la competencia en lengua extranjera. Sobre lo dispuesto acerca de la práctica pedagógica, se indica que ésta, queda definida como un núcleo inscrito en el campo de saber pedagógico, y que constará de 50 créditos distribuidos de manera específica en los 10 semestres que duran los programas, además de que dicho núcleo es de carácter investigativo y se presenta como un espacio de articulación entre los campos pedagógicos y disciplinar.

En referencia al acuerdo anterior, el 3 de noviembre de 2016 el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, expide el Acuerdo académico 511, en donde realiza modificaciones al artículo primero del Acuerdo Académico 165 del 8 de marzo del 2000, sobre la denominación de los programas de las Licenciaturas de la Facultad de Educación. Se indica entonces, que debido a lo dispuesto en el Decreto 2450 de 2015 y en la Resolución 02041 de 2016, se hace necesario cambiar la denominación de los programas de licenciatura (Resolución

02041 de 2016), para cumplir con las directrices del MEN que tratan sobre la calidad de los programas de pregrado con miras a la gestión del registro calificado.

En el año 2017, en la Universidad de Antioquia se expide el Acuerdo Superior 444 del 25 de julio, adoptando en plan de desarrollo 2017-2027, “*Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios*”. En dicho plan, se establecen 6 temas estratégicos susceptibles de mejora: “*Formación integral de ciudadanos con la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo*”, “*Ciclos de vida de la comunidad universitaria*”, “*Democracia, gobierno universitario y convivencia*”, “*Gestión administrativa y del financiamiento*”, “*Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad*” y “*Contribuciones de la Universidad a la gestión del ambiente y la biodiversidad*”. Es interesante destacar que dentro del primer tema estratégico se propone articular la Extensión, Docencia e Investigación, con el fin de contribuir con la formación integral de excelencia académica, así mismo, se propone aumentar la cobertura estudiantil, acreditar el 100% de los programas de pregrado acreditables, promover la investigación e iniciativas empresariales, entre otros asuntos. A nivel general, se puede decir que la mejora de la calidad académica es un objetivo estratégico del plan.

En este punto, se hace necesario hacer mención de algunos de los significados que se han construido en la Universidad de Antioquia y en su Facultad de Educación sobre las prácticas. En el informe N° 4 de *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*, el cual hace parte de la investigación “*Caracterización y significados de las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, 2007-2008*”, Galeano et al. (2010) hacen alusión acerca de algunos significados de las prácticas académicas identificados en la Universidad de Antioquia:

-Las prácticas académicas: una forma de relación teoría–práctica.

-Prácticas académicas-formativas.

-Prácticas académicas: una forma de extensión.

-Prácticas académicas: una estrategia para lograr la integración docencia, investigación y extensión.

-Prácticas académicas: una vía para la retroalimentación del proceso curricular.

(p.153)

A manera de contraste con lo que se ha dicho, ya se ha indicado que las prácticas académicas se denominan como práctica pedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. También se ha referido que, en la Facultad de Educación, la práctica pedagógica se concibe como “el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos” (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, art.4). Dentro del Proyecto de Formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales (2017), la práctica pedagógica es concebida “como un tejido de relaciones y tensiones entre sujetos, saberes, contextos y discursos” (p.28).

Dicho lo anterior, es posible decir que, en torno a los sentidos de la práctica, ya sea a nivel universitario, de la facultad, o del propio programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, éstos se han y se continúan configurando como un eje esencial para la formación de los estudiantes, por lo que la práctica deviene en un proceso de permanente construcción dado su carácter de interacción y confrontación. También es posible advertir, que algunos factores como la articulación de la teoría y práctica, así como la investigación y lo pedagógico, son fundamentales en su interrelación dinámica con las funciones de la Universidad de Antioquia, para el entendimiento actual de las prácticas, en sus unidades académicas y demás dependencias. Sin embargo, hay que aclarar que, para la formación de maestros en la Facultad de Educación, y en la Licenciatura en Ciencias Sociales, la práctica pedagógica tiene ciertos rasgos identitarios y particulares. Puede indicarse que algunos de estos rasgos, son la organización de dicha práctica en el plan de estudios, el peso del ámbito didáctico, los contextos, y los propios desafíos que plantean la formación de maestros.

8.1.4 Programas de formación de maestros, el discurso de la calidad y mecanismos de regulación

“La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p.122).

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, se viene advirtiendo que la educación es un derecho de las personas, un servicio público con una función

social que permite el acceso a los diversos bienes y valores de la cultura. De esta manera, el Estado es uno de los responsables de la educación, y corresponde a este:

(...) regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Constitución política de Colombia, 1991, art.67)

En coherencia con lo anterior, la Ley 30 de 1992, indica en su artículo 2 que la Educación Superior es un servicio público propio a la finalidad social del Estado. Así mismo, esta Ley 30 indica que el Estado colombiano en coherencia con la Constitución Política de Colombia “garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior” (Congreso de la República de Colombia, 1992, art.3). Con esta ley, también se dispone el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) como garante de que las IES cumplan con los requisitos de calidad y con sus objetivos, y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se constituye como uno de los organismos que acompañan ese fomento del cumplimiento de la calidad. Más adelante, con el decreto 698 de 1993, se delega en el MEN las funciones de inspección y vigilancia de la Educación Superior, en correspondencia con el artículo 33 de la ley 30 de 1992.

Por ese tiempo, el MEN diagnóstica un panorama de la Educación Superior, en donde se evidencia un “crecimiento desordenado de la oferta educativa en el nivel superior a comienzo de los años noventa, así como la ausencia de correspondencia con las necesidades laborales y productivas del país” (Urrego Tuberquia, 2008, p.92). Dicho panorama, genera una preocupación, y el MEN estima necesario:

(...) ejercer el control directo de la calidad en la educación y para ello, en primer lugar, fortaleció la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y comenzó a implementar todo un sistema de autoevaluación, mejoramiento y acreditación de las instituciones y el reconocimiento de sus programas, mediante los registros calificados. (Urrego Tuberquia, 2008, p.92)

En relación con este panorama, puede decirse que desde 1996, en los planes decenales de educación en Colombia, ha existido una preocupación frente a la formación y evaluación de los docentes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017). Todo esto, en articulación con el contexto que ya se ha descrito en este trabajo sobre la formación de docentes, y que la siguiente cita puede representar:

En la actualidad el centro del debate educativo se fundamenta en la premisa de que la calidad de la educación es proporcional a la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la fórmula de que a una mejor formación de los maestros, equivale una mejor calidad de la educación. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.7)

Así también, se argumenta que dado el “actual bajo desempeño del sistema educativo exige revisar, entre otros aspectos, la calidad de los programas de formación inicial y establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar su registro calificado” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p.2). Así mismo, cabe recordar que el perfil del educador en formación inicial, fue definido por parte del MEN en el “*Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*”.

Actualmente, los programas de formación de maestros resultan ser un elemento estratégico para lograr esos objetivos de calidad en la educación colombiana, de tal manera que estos programas han sido objeto de discusiones en torno a la construcción de políticas públicas que los regulen, así se puede interpretar a partir de lo que establece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017), cuando indica que:

Se requiere definir un conjunto de planes, programas y acciones dirigidas a consolidar la calidad y pertinencia en todos los ciclos y modalidades de la formación docente, garantizando presupuestalmente la misión de las instituciones públicas. El Ministerio de Educación Nacional debe fortalecer la Universidad Pedagógica Nacional, renovar y afianzar las propuestas curriculares de las instituciones de educación superior y otros, incluidas las Normales. (p.45)

De lo expuesto, puede inferirse que la calidad es fundamental para todo el sistema educativo en general. Por ejemplo, en términos de la Universidad de Antioquia también se ha trabajado en torno a la calidad, de esta manera lo indica Urrego Tuberquia (2008):

La Universidad de Antioquia ha enmarcado todo su accionar bajo principios como el de la excelencia académica. La calidad es entendida como responsabilidad universitaria. En el actual plan de desarrollo 2006-2016, la calidad está asociada directamente con la pertinencia social, y como una de las estrategias para su mejoramiento continuo, el Consejo Superior, estableció el fortalecimiento de la extensión y de la investigación. (p.95)

Ahora bien, podría decirse que buena parte de las normativas y demás políticas educativas que se han descrito en este trabajo, están relacionadas con algún ámbito de la calidad, por lo que se puede inferir que la calidad es un elemento sustancial para el entendimiento de las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica en los programas de formación de maestros. Por tanto, cabe preguntar qué puede significar la calidad frente a los programas de formación de maestros y en relación con la práctica pedagógica de la que trata este trabajo.

Hay que decir en primera instancia, que el término calidad tiene una gran cantidad de definiciones, que dependen de cada perspectiva. Se puede decir que dicho término “para algunos miembros y asesores del Comité Nacional de Acreditación (CNA), es relativo y se puede utilizar desde diferentes enfoques, bajo múltiples entendidos, que dependen de los intereses y las perspectivas que se asumen en cada caso. La definición y alcances de la calidad dependen de cada percepción particular” (Urrego Tuberquia, 2008, p.93).

En cuanto al ámbito de los programas de licenciatura, una de las condiciones de calidad, es la permanente vinculación y articulación entre la pedagogía, la didáctica, el saber disciplinar y la investigación. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) entiende que:

La calidad está determinada por las interacciones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los soportes que den cuenta del logro de las habilidades o competencias que se han planteado en los objetivos del programa, en los perfiles de los egresados propuestos por cada institución y en el valor agregado producto del proceso de formación. (p.11)

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo que hace parte del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), ha definido varios factores y características que son indicativos de la calidad, además, indica que, por calidad en la educación superior, debería entenderse lo siguiente:

El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p.12)

Contrastando lo anterior, en una de las entrevistas, uno de los participantes entiende por calidad lo siguiente:

La calidad es darse cuenta el programa de que efectivamente es coherente y consecuente con los principios filosóficos que tiene, el perfil de ingreso, el perfil del egresado, y los procesos metodológicos que se dan en los cursos, es ser consecuente y coherente con lo que uno dice ser, cierto, es eso, hay coherencia en lo que dice y lo que hace, y creo que en este programa eso es así. (Fragmento de la entrevista 023S)

La anterior definición, puede entenderse que va en coherencia con lo planteado por el CNA, cuando estos indican que para el proceso de acreditación hay ciertos factores interdependientes que son soporte de la alta calidad, estos factores son: decir lo que hace, hacer lo que dice, probarlo y mejorarlo (Consejo Nacional de Acreditación, 2013). De esta manera un programa de pregrado demuestra, a través de procesos de autorregulación, autoevaluación, y evaluación externa, que tiene coherencia con sus procesos y fundamentos, y que, además, planea mejoras continuas correspondientes a los procesos de autoevaluación. Estos procesos que constituyen la calidad se validan a través de las acreditaciones y renovaciones, por parte de los diferentes organismos que dispone el MEN para ese fin.

En ilustración de lo expuesto, la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en el año 2019, inicia un proceso de autoevaluación en pro de la reacreditación de alta calidad, en donde es evaluada según los criterios dispuestos por el CNA (10 factores y 40 características de calidad disponibles en el documento “*Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*”). En el Boletín Anaqueles de dicha licenciatura, en donde se informa de este proceso de acreditación, se indica, a propósito de los factores que se evalúan, que el programa en cuestión, ha definido de manera coherente el proyecto de formación en relación con el proyecto educativo institucional y sus campos de acción. Con respecto al factor 4, sobre los procesos académicos, es de resaltar que se reconoce la importancia académica y pertinencia social del programa, así mismo, se destaca la práctica pedagógica como un espacio articulado y coherente con diversos componentes fundamentales para la formación de maestros. Dicha práctica corresponde al 28,74% del creditaje total del programa con 10 cursos en total (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2019). También hay que decir, que se establecen diversas recomendaciones, una de ellas tiene que ver con la mejora de espacios físicos, y fomentar procesos de movilidad académica entre los estudiantes.

Sumado a lo anterior, desde otras entidades sociales como la Fundación Compartir, que toman como marco de referencia el análisis comparativo a nivel internacional, se puede decir que para mejorar la calidad educativa en Colombia, esta entidad propone como principales medidas optar por estandarizar, mejorar y seleccionar los programas de formación docente de nivel universitario que alcancen una muy alta calidad, y enfatizarse en la práctica y la investigación pedagógica, así lo indica esta organización respecto a la formación inicial de docentes: “la propuesta busca homogeneizar y elevar la calidad de los programas de pedagogía para que, entre otras acciones, promuevan la práctica y la investigación pedagógica” (García Jaramillo, Maldonado Carrizosa, Perry Rubio, Rodríguez Orgales & Saavedra, 2014). Además, se citan algunos estudios y evidencias empíricas, que demuestran que la inversión más rentable para mejorar la calidad educativa, es la de promover la calidad docente. Estas políticas de mejoramiento de la calidad, parecen encontrar justificación, entre otras cosas, en la baja calidad que le atribuye la Fundación Compartir a los programas de formación docente y al mismo desempeño docente en Colombia.

Desde algunos de los actores encargados de la regulación de la calidad en la Educación Superior, se afirmaba que:

Hay conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación de un sistema educativo de alta calidad, en atención a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización, y a la vinculación intensa y creciente entre la investigación científica y tecnológica, y la producción de bienes y servicios, en convergencia con los propósitos del desarrollo económico, social y ambiental del país. (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p.6)

En relación con la práctica docente, la calidad se ha entendido como una construcción “en la actividad cotidiana de las aulas, en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias para la actuación en los diversos escenarios de la vida social” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.8). Por lo cual, podría decirse que, cuando se habla de mejorar la calidad de la educación, está presente la pregunta por el quehacer docente, su práctica y su formación.

En términos de la calidad para las licenciaturas en Colombia, la práctica pedagógica se ha constituido como un elemento fundamental, toda vez que es en esos espacios de práctica, en donde pueden concretarse en buena medida los aprendizajes de los maestros en formación. De la siguiente manera lo indica el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014):

Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, con un peso mayor y lugar fundamental en los planes de estudio, de manera que atiendan al menos a tres tipos de práctica: observación (acercamiento al contexto), formativa (en los ambientes de aprendizaje) y profesional (de manera permanente en un período establecido por la institución oferente del programa). De esta manera, su presencia aumenta de manera exponencial hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa. (p.13)

En referencia a lo anterior, es posible indicar que debido a la importancia que ha tomado la práctica pedagógica, a la hora de llevar a cabo el aseguramiento de la calidad en los programas de formación de maestros, no podría excluirse de los propósitos de la evaluación,

toda vez que como indica Londoño Restrepo (2005) respecto a las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia:

Gestionar y desarrollar la práctica es validar continuamente el currículo en sus contenidos y formas técnico-instrumentales; es probar la pertinencia social-económica, cultural y política de currículo; es entrar en relación directa con quienes son los destinatarios finales de los bienes producidos por él. Desde esta mirada, debe tenerse a la práctica como un punto clave, generador de información de retorno en los momentos de evaluar los currículos y decidir sobre sus transformaciones. (p.22)

A partir de los datos encontrados, es posible inferir que el conjunto de normativas y leyes, en interrelación dinámica con influencias internacionales y nacionales en el ámbito educativo, han promovido en buena medida cambios hacia una estandarización curricular, que pretende actuar a manera de filtro para los programas de formación de maestros en Colombia. Uno de esos cambios, ha tenido que ver con lo que respecta a la práctica pedagógica, debido a la importancia que ésta ha tomado para la formación inicial de maestros. Estos procesos de estandarización, pueden estar de la mano con el fortalecimiento de los controles de calidad que se realizan sobre el sistema educativo por parte de las entidades administrativas. Lo anterior, parece encontrar soporte argumentativo en el mejoramiento de la calidad de la educación en el país.

Respecto al nivel de estandarización, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), expone que el sistema educativo en el ámbito nacional “muestra que los temas de calidad y cobertura están en línea con la política educativa que hoy es hegemónica en el mundo” (p.19).

Ahora bien, es posible indicar que este conjunto de disposiciones normativas condicionadas en buena medida por la calidad, deben ser acogidas y articuladas por los programas de formación de maestros para continuar con su normal funcionamiento. Para ilustrar esto, es posible referenciar que la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, a través de documentos como el Proyecto de Formación o el Documento Maestro, vinculan la función y diversos procesos del programa con las disposiciones normativas universitarias y externas que le atañen, con el propósito de obtener las autorizaciones para su funcionamiento. De manera que, entre el programa de licenciatura y las disposiciones en

materia de política educativa que le son superiores debe existir cierta alineación. En una de las entrevistas, un participante cuando se le pregunta sobre la manera en que influye la normativa nacional en los cambios de la práctica pedagógica, respondía lo siguiente: *“Influye en la medida que nos tenemos que adaptar, esta, cualquier programa de educación del país se tiene que adaptar a lo que diga la norma y si no, no le dan el registro”* (Fragmento de la entrevista 023S). Otro de los participantes entrevistados indicaba:

Pues efectivamente como te decía es una resolución y cuando el ministerio dice resoluciones es ir a hacerlo y lo hacemos, osea si quieres que tu programa siga existiendo, si quieres que tu programa este abierto y que lo puedas ofrecer son resoluciones que se tienen que adoptar, ahí vos no tenes pues como margen, como de ha si quiero sí, si no quiero no, (...), aquí hay unos márgenes en los cuales se puede conversar, negociar, discutir pero hay otros en los que finalmente si quieres seguir existiendo como programa debes adherirte a ellos. (Fragmento de la entrevista 031J)

Es significativa la importancia que tiene la suprema inspección y vigilancia, función que le compete al Estado sobre la educación superior en Colombia, y que va en relación con la calidad, según lo menciona el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y el artículo 3 de la Ley 30 de 1992. De allí, que se desprendan mecanismos como las acreditaciones, para que las instituciones y programas sean reconocidos por el Estado, así como “para que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan” (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p.12). El registro calificado, puede decirse que constituye un instrumento que utiliza el MEN para autorizar “el funcionamiento, modificación o renovación de un programa académico en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016, p.1). Para el caso de los programas de formación de maestros en Colombia, actualmente es obligatorio el registro calificado para operar, así como la acreditación de alta calidad según lo dispuesto en el artículo 222 de la Ley 1753 de 2015.

Varios, son los actores y organismos dispuestos por el Estado para ejercer sus funciones de suprema inspección y vigilancia sobre la educación superior, y por ende en los programas de formación de maestros, a propósito de la calidad. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es el delegado directo y quien lidera la labor de inspección y vigilancia, cuenta con

varias entidades y organismos que le sirven de asesoría y coordinación. La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), es un organismo de asesoría, quién evalúa a las instituciones para emitir conceptos sobre la autorización para prestar el servicio educativo, además es un organismo importante en la gestión del registro calificado. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), lidera procesos de acreditación de alta calidad, favorece procesos de autoevaluación en instituciones y programas, y a través de pares académicos, evalúa para proporcionar acreditaciones en alta calidad. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), es una entidad vinculada al MEN quien contribuye al aseguramiento de la calidad a partir de los exámenes de Estado como las pruebas Saber-Pro. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), se encarga de sugerir mecanismos para evaluar la calidad de las IES y los programas.

Hasta aquí, es conveniente señalar que la educación puede constituirse como un medio importante para la regulación social, lo que se manifiesta a través de reformas educativas llevadas a cabo, en buena medida, por prácticas de gobierno que elaboran ciertos valores y relaciones de poder (Popkewitz, 1994). En este sentido, hay que tener prudencia cuando se habla de la calidad de la educación, y el énfasis que esta calidad ha puesto sobre la formación de maestros, ya que ésta se puede estar convirtiendo en un mecanismo de clasificación que confiere valor a ciertas relaciones. Así lo manifiesta Vázquez Olivera (2015):

La calidad de la educación se ha convertido así en una argucia tras la cual se oculta la imposición de mecanismos para establecer distinciones, diferenciaciones y jerarquizaciones que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación, constituyéndose en mecanismos de control social. (p.103)

Dicho discurso de la calidad, también podría constituirse como una forma de regulación y control en relación con las exigencias del ámbito económico. A este respecto, Vázquez Olivera (2015) indica lo siguiente:

En aras de garantizar el “libre mercado” y la “libertad individual” postuladas por el ideario neoliberal como articuladores del orden social, se impone un férreo control asociando mercados y exámenes, fortaleciendo estructuras intensamente competitivas, imponiendo regulaciones arbitrarias y propiciando la naturalización de la lógica del mérito individual que hace plausible la

selección, diferenciación, clasificación y jerarquización de estudiantes, maestros y comunidades. (p.120)

Hay otro aspecto sobre estos mecanismos de regulación, que pareciera señalar una desconfianza por parte de las entidades administrativas estatales, frente a la capacidad de las instituciones formadoras de maestros para realizar su labor. Respecto a esto, los procesos de autoevaluación de las IES, sobre el aseguramiento de la calidad y acreditaciones no parecieran ser de mucha importancia a la hora de tomar decisiones. “La evaluación que produce efectos prácticos la realiza el Estado -concretamente el Ministerio de Educación- con el apoyo de diversos órganos consultivos y ejecutivos” (Blasco & Rodríguez, 2011, p.175). Así mismo, puede inferirse y al tiempo cuestionarse, que el control estratégico sobre buena parte de las decisiones del sistema educativo en Colombia, estarían partiendo de una centralidad que establece los objetivos, las operaciones y los criterios. Al respecto Blasco & Rodríguez (2011), indican que:

Las decisiones ahora las seguirá tomando el gobierno gracias a una serie de organismos consultivos y ejecutivos aparentemente dispersos, pero que confluyen finalmente en el Ministerio de Educación (...), y a un amplio repertorio de mecanismos de control (aseguramiento, acreditación, fomento, evaluación, información, inspección y vigilancia, sanción). Lo anterior contribuirá significativamente al estrechamiento aún mayor de la históricamente débil autonomía universitaria en el sistema colombiano. (p.181)

Precisa advertir aquí, lo que Gimeno manifiesta sobre el primer ámbito o subsistema para la construcción del *currículum*, y que tiene que ver con la actividad política y administrativa, la cual opera con un alto nivel de intervención, y que entre mayor sea la centralización de los subsistemas en la concreción curricular menor espacio de decisión y participación quedarán para los usuarios. Es así, como Gimeno advierte que la regulación del *currículum* resulta indispensable e inherente al mismo sistema educativo, ya que, “a través de las acreditaciones que imparte, regula el consumo cultural y cualifica” (Gimeno, 2007, p.134). Además, desde el ámbito político-administrativo del *currículum* “la prescripción permite llevar a cabo cuatro objetivos básicos de forma prominente: ordena el sistema, pretende controlar el

curriculum, clarifica los contenidos y métodos al profesorado y regula las condiciones de obtención de las acreditaciones y títulos” (Gimeno, 2007, p.172).

Se puede inferir entonces, que las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica, resultan en un proceso complejo en donde se pueden develar aspectos políticos, e intereses diversos que subyacen sobre esta. Autores como De Alba (2006), indican que: “Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales” (p.70).

Con lo que se ha venido exponiendo, es posible establecer cierta tendencia por parte de la normativa nacional, municipal y universitaria, en relación con el contexto internacional y nacional, que se dirige a aumentar las regulaciones y exigencias en cuanto a la calidad, lo que puede incidir en los programas de formación de maestros y la práctica pedagógica, y verse reflejado en los procesos cualificación, de registro calificado y acreditaciones. También se puede inferir, que existe un conjunto de relaciones administrativas y normativas interconectadas, y en ocasiones jerarquizada, encargadas de prescribir asuntos esenciales relacionados con los programas de formación de maestros como lo es la práctica pedagógica. Sin embargo, cabe destacar que el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales tiene y ha contado con mecanismos que le otorgan capacidad de adaptación a las exigencias normativas y sociales. En este sentido el programa de licenciatura en cuestión, ha desarrollado procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo que permiten mejorar varios aspectos de la formación de maestros, como lo es la práctica pedagógica, su duración y la inclusión de otras perspectivas, como el caso de la incorporación de la práctica en contextos no escolares. Por tal motivo, cuando llegan las normativas con exigencias, el programa tiene la capacidad de adecuarse. A este respecto conviene citar una de las entrevistas realizadas, en donde se habla sobre los procesos de autoevaluación en el programa:

No era una demanda del MEN, ¿queda claro?, es una cuestión por autoevaluación, por mirar nuestros procesos, porque veíamos que los egresados lo pedían, nosotros hicimos varias consultas a los egresados, y los egresados decían que era muy importante que tuviéramos prácticas desde antes.
(Fragmento de la entrevista 023S)

8.2 La Práctica Pedagógica: hacia la transformación curricular

En este apartado, se presenta el recorrido y los resultados de manera descriptiva y analítica, de las transformaciones curriculares que se han realizado en el programa en lo tocante a la práctica pedagógica. En un primer momento, se devela la importancia que ha venido teniendo la práctica pedagógica para los diferentes actores, y cómo cada uno ha ido interviniendo en ella, respondiendo a sus intereses y necesidades; luego, se hace alusión a lo que ha sido denominado desde la Facultad de Educación como armonización curricular y al papel que ha tenido la investigación dentro de todo el proceso de transformación de la práctica y, seguidamente, se explicitan los cambios en el nombramiento de la práctica en relación con las modificaciones en el sistema de créditos.

En última instancia, se realiza un acercamiento al conjunto de cualidades que han ido otorgando una identidad al programa, emergiendo elementos como la autoevaluación y la autorregulación. Posteriormente, se pone de manifiesto los aspectos misionales y propositivos que se han erigido en el programa y que hacen parte de su proyecto formativo. Finalmente, se hace un acercamiento a la noción de práctica pedagógica y cómo esta se ha ido transformando a través del tiempo y las decisiones. En la presentación de la categoría se pone en evidencia la manera en que las transformaciones curriculares que se han hecho al interior del programa con respecto a la práctica pedagógica, han transitado permanentemente entre lo normativo y lo autónomo.

8.2.1 Transformaciones curriculares de la Práctica Pedagógica

En el devenir de la Facultad de Educación, en general, y en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, en particular, se han ido gestando e implementado múltiples transformaciones que se han manifestado y materializado en el *currículum*. Estos cambios han ido respondiendo, cada uno de ellos, a un momento, suceso, necesidades y normativas determinadas.

Un aspecto o elemento en el que se han manifestado ha sido en los procesos que conllevan la práctica pedagógica, como consecuencia de la importancia que se ha venido revistiendo en ella por parte de diferentes actores o instituciones (la Facultad de Educación y programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, sus entes administrativos y comunidad académica; la Universidad de Antioquia, instituciones nacionales como el Ministerio de

Educación Nacional, La Secretaría de Educación y el Ministerio del Trabajo); derivando en que muchos de estos cambios o transformaciones a nivel del *currículum*, se hayan dado en su relación y vinculación con la práctica pedagógica dentro de los programas de formación, y de manera particular dentro del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Las transformaciones curriculares a las que ha sido sometida la práctica pedagógica dentro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, han procedido de los diferentes actores e instituciones que en ella han revestido trascendencia. Cada uno de ellos, se ha dado a la tarea de proponer e implementar cambios dentro o en relación a la misma, con la intención de responder a diferentes necesidades o factores que cada actor, desde sus particulares ha identificado.

Los cambios que cada uno de los actores o instituciones propone tienen diferentes direccionalidades, intencionalidades y finalidades, lo que puede generar un punto de inflexión entre las transformaciones curriculares que se buscan implementar por los diferentes actores (programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y su respectiva comunidad académica, la Universidad de Antioquia y las instituciones externas como el Ministerio de Educación Nacional). Este punto de encuentro que no converge ha derivado en disensos o incluso tensiones que ponen de manifiesto las diferentes metodologías, intencionalidades y finalidades que tienen cada uno de ellos.

Desde la Facultad de Educación se ha buscado alivianar tales disensos y puntos de inflexión, con la intención de que las transformaciones propuestas, ya sea desde las normativas (procedentes de una institución externa como el Ministerio de Educación Nacional) o desde los mismos procesos y decisiones que se construyen desde la comunidad académica de la Facultad y el programa, consigan un punto de encuentro que posibilite el trasegar armónico de cada una de las posturas, que desde sus particularidades y características busca implementar y transformar en el *currículum* en su relación con la práctica pedagógica. En este sentido, se podría manifestar que tanto la Facultad como el programa han pugnado por propiciar y fomentar transformaciones de manera consensuada y concertada, lo cual, en cierta medida ha sido posible, puesto que si bien se han propiciado puntos de encuentro, también han emergido disensos, que han derivado en tensiones, toda vez que se da un encuentro de discursos (el discurso construido desde la Facultad y el Programa, y el discurso constituido por el Ministerio de Educación Nacional), que en ocasiones, no dialogan entre sí.

Por su parte, la Facultad de Educación para atender a estas tensiones y a la necesidad de hacer converger de manera armónica los cambios propuestos por la normativa con los cambios propuestos desde la propia Facultad y los programas de Licenciatura con respecto a la práctica pedagógica, ha manifestado que ese camino hacia la armonización en las transformaciones curriculares con respecto a la práctica pedagógica ha de denominarse como *Armonización Curricular*.

La armonización curricular, es un proceso que inició en el año 2016 dentro de la Facultad de Educación

Con el propósito de hacer converger nuestra tradición pedagógica con la normativa vigente: el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, y el nuevo Plan de Desarrollo 2017-2027 de la Universidad de Antioquia. (González Agudelo, 2019, p.7)

Las normativas presentes y expuestas por parte de González Agudelo (2019) ya se han venido exponiendo y explicitando en anteriores apartados; e igualmente es posible hacer un acercamiento a ellas en el apartado correspondiente a los anexos (ver anexo 8 y 10).

Las normativas aquí nombradas son aquellas que influyeron o que hicieron acto de presencia en el momento en que inicia el proceso de lo se denominó desde la Facultad de Educación como armonización curricular, y que se precisa entren en un proceso armónico con lo que desde la Facultad y el programa se venía previamente construyendo y ejerciendo. De esta manera, bajo el Acuerdo 372 del Consejo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se definen las orientaciones para la armonización curricular de los planes de formación de los programas de pregrado de la Facultad de Educación.

Así las cosas, se podría manifestar que la armonización curricular, desde la mirada y concepción de algunas personas pertenecientes a la Facultad de Educación (profesores o directivos), es entendida como el proceso que permite converger de manera armonizada las disposiciones normativas con los elementos y procesos propios de la facultad, siendo el punto medio o el punto de equilibrio entre lo que demanda la norma y lo que se quiere dentro de la Facultad, develando la presencia de la norma frente a algunas transformaciones curriculares que se han dado con respecto a la práctica pedagógica, pero también, la capacidad y disposición por parte de la Facultad de Educación y de los programas de licenciatura para tomar decisiones

previas a la llegada de la norma, partiendo de sus procesos de autorregulación, autonomía y principios formativos, como se expone a continuación

En vista de que tal cambio no puede llevarse a cabo sin una valoración del pasado, de la experiencia, es posible hablar de armonización; es decir, al tiempo que la institución decreta el cambio de los programas académicos a partir de la norma, estos han identificado nuevas preguntas, problemas, conceptos y teorías que emergen de procesos que son autónomos y connaturales a la actividad académica y formativa. (Garzón Agudelo, 2019, p.96)

Desde la Facultad de Educación se ha promovido y tenido presente la importancia de que los cambios curriculares que en ella se han ido dando en el trasegar del tiempo, vayan siempre en congruencia con sus principios formativos y teóricos, a pesar o no de la presencia de la norma, donde las decisiones que se tomen correspondan a “un ejercicio en el que armonicen las normas con el "ser" y con el "deber ser" de las instituciones y sus integrantes en sus dimensiones ética, política, so-cial y cultural” (Isaza, Henao & Gómez, 2004, p.97).

Uno de los componentes más importantes dentro de la llamada armonización curricular es la práctica pedagógica, pues, en ella se ha venido advirtiendo gran importancia por las posibilidades que brinda en el escenario educativo y en los procesos de formación de maestros, derivando a que tanto desde el programa y la Facultad de Educación como desde los entes reguladores (llámese Ministerio de Educación Nacional o Secretaría de Educación), se mire de manera estratégica sus posibilidades dentro de los programas de formación de maestros; cada uno de ellos, con una mirada permeada y viciada por sus propios intereses, necesidades y fines. En razón de ello, es posible identificar que no hay casualidad en el hecho de que algunas de las transformaciones curriculares más grandes que ha tenido el programa sea en relación con la práctica pedagógica.

La mirada que ha versado sobre las prácticas pedagógicas ha traído consigo múltiples transformaciones curriculares que se han ido manifestando y materializando dentro de la Facultad de Educación y sus programas, incluso al programa que concierne la presente investigación, programa Licenciatura en Ciencias Sociales. Tales transformaciones han ido respondiendo ya sea a normativas o a procesos de decisión autónoma y crítica por parte de la comunidad académica.

Las instituciones formadoras de maestros y profesionales de la educación tienen el reto de poner en diálogo los contextos socioculturales, académicos e investigativos con los lineamientos ministeriales que las regulan. Retos que para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se constituyen en escenarios posibles para revisar y resignificar los modos, principios y fundamentos que han orientado la construcción de su propuesta formativa, especialmente en lo que es su eje transversal: la Práctica Pedagógica. (...) En esta perspectiva la Práctica pedagógica se ha consolidado como un espacio que asume las disposiciones legales, a la vez que participa decididamente de los debates y las acciones en el ejercicio de situar problemáticas alrededor del maestro, de la escuela y de la enseñanza, objetos transversales de dicha práctica. (Villa Urrego, A., & Galindo, L, 2019, p.26)

Las percepciones y la mirada que ha girado hacia las prácticas pedagógicas tanto a nivel normativo como desde la misma Facultad y el programa han derivado en cambios estructurales, nominales y en concepciones sobre las prácticas pedagógicas que se han materializado en el *curriculum*.

Uno de los elementos que emergió y que se abrió paso para hacer presencia en el escenario de la práctica pedagógica, como consecuencia de las transformaciones curriculares y que también se vio sometido a un proceso de la denominada armonización curricular, es la investigación.

Los procesos investigativos se han ido vinculando cada vez más con la práctica pedagógica, pues estos juegan un papel importante dentro de la misma. La investigación ha logrado asirse a la práctica pedagógica como consecuencia de la presencia de normativas y a su vez, de decisiones autónomas por parte de la comunidad académica de la Facultad de Educación y del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, toda vez, que se ha visto la investigación como posibilidad para hacer un acercamiento crítico de la realidad y generar procesos reflexivos de los contextos, del ser y del quehacer del maestro. Lo anterior podría explicar por qué desde los diferentes actores o instituciones se presente un interés hacia la investigación en su vinculación con la práctica pedagógica.

A nivel internacional, se ha venido mirando la investigación como el medio por el cual el maestro se da a la tarea de analizar, revisar y reflexionar su propia práctica con la finalidad

de hacer mejoría continua de la misma, es por ello que Isaza, Henao y Gómez (2004) exponen que:

Desde hace ya más de veinte años se viene imponiendo en el ámbito internacional la concepción del maestro como investigador de su propia práctica, y como un intelectual de los saberes que le dan identidad. Se requiere formar a los maestros en y desde la investigación. (p.92)

La investigación permite al maestro acercarse a múltiples saberes, contenidos, teorías, reflexiones, cuestionamientos y análisis en cuanto a la didáctica, lo que puede permitir devenir un maestro intelectual que cuenta con las bases teóricas y prácticas para reflexionar sobre su quehacer maestro.

La concepción que a nivel internacional se ha ido gestando con respecto a la investigación como elemento esencial de las prácticas pedagógicas, ha venido haciendo eco a nivel nacional, desembocando en que este discurso haya logrado inmiscuirse en las políticas educativas del país, y, por ende, dentro de los procesos normativos que se crean por parte de las mismas, con la intención de caminar a unos estándares de calidad.

Si bien la importancia y concepción que se tiene a nivel nacional sobre la investigación en su relación y vinculación con las prácticas pedagógicas hereda y recoge un poco de la influencia internacional, las normativas y los diferentes actores e instituciones, se han dado a la tarea de configurar sus propias percepciones y formas de concebir y de brindarle importancia a los procesos investigativos dentro de las prácticas pedagógicas de los programas de formación de maestros.

Así, desde los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) plantea que:

(...) el campo propio de la investigación debe ser transversal y se define por los desarrollos teóricos y empíricos relacionados con la educación, la formación de maestros, y la interacción entre pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes y producir nuevos modos de pensar las prácticas, en tanto se asumen los ambientes de aprendizaje como el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional. (p.16)

La investigación entonces, no solo es importante porque logre asirse a los procesos de práctica pedagógica, sino también, porque en esa vinculación se convierte en un elemento transversal para los componentes cercanos y propios de la práctica pedagógica, a saber, la pedagogía como saber fundante, la didáctica y el saber disciplinar. Lo anterior, facilita que el alcance y las posibilidades de la investigación en función de la práctica y viceversa, tengan un amplio campo de posibilidades dentro del escenario educativo y, por ende, para los maestros en formación. Por un lado, el maestro se vuelve investigador de su propia práctica, de sus propios procesos y ello le permite reflexionar sobre su quehacer, buscando una mejora constante dentro de sus prácticas. Por otro lado, al tener la posibilidad de reflexionar y mirar sobre sí, los procesos de enseñanza y de aprendizaje también se ven sometidos a revisión y posteriormente a modificaciones que van en pro de la mejora continua, lo que termina derivando en procesos más disciplinados y conscientes del quehacer maestro en su formación, de tal manera, que en el momento en que el maestro en formación inicie su quehacer de manera profesional y laboral, tendrá elementos sólidos e importantes para su desarrollo, y esto, a nivel normativo podría leerse como posibilidades para una educación de calidad.

Sumado a lo mencionado anteriormente, también es de resaltar y tener presente que los procesos investigativos permiten hacer un acercamiento a la realidad, a los diferentes contextos y conocimientos que circundan al maestro, con la posibilidad de intervenir en ellos para transformarlos. El Consejo Nacional de Acreditación (2013) advierte que:

Dentro de esa perspectiva, la investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local. (p.6)

Así las cosas, se logra advertir y reconocer el por qué los procesos investigativos dentro de la práctica pedagógica no se establecen solo en el marco de lo opcional, sino que, dentro de los programas de formación de maestros pasan al marco normativo y por ende, como un requisito fundamental y de carácter obligatorio como se indica en los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014), quienes manifiestan que “la investigación es una de las condiciones que determinan la

naturaleza de la institución de educación superior y, por tanto, es de obligatorio cumplimiento” (p.16).

Los procesos investigativos en su relación con la práctica pedagógica derivan en un elemento obligatorio para los programas de formación de maestros, pudiéndose convertir en uno de los elementos o factores que llevaron a que la investigación entrara a hacer parte de la práctica pedagógica dentro de la Facultad de Educación y del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Si bien, como se manifiesta hay un carácter normativo en la presencia de la investigación en los procesos de práctica pedagógica, es necesario y pertinente manifestar que, también pueden darse factores de carácter autónomo y reflexivo por parte del programa, pues, la Facultad en general, y el programa Licenciatura en Ciencias Sociales, en particular, se dieron a la tarea de hacer una construcción y un acercamiento del por qué para la comunidad académica, desde sus reflexiones, diálogo de saberes, discursos, identidad y propósitos formativos, también es importante darle un lugar a la investigación en los procesos de práctica pedagógica en pro de conservar y nutrir los propósitos formativos y el perfil del maestro que se ha configurado desde el programa.

En la propuesta formativa se sitúa la investigación como componente estructural de la práctica pedagógica, toda vez que se entiende que:

Un lugar especial dentro de los programas de la Facultad, lo ocupan las Prácticas Pedagógicas. Precisamente la Facultad y el Programa, entienden la Práctica pedagógica como un conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones: pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar. (...) Tiene como componente fundamental la investigación; definida como el proceso que busca resignificar la experiencia sobre la práctica pedagógica para construir intencionalmente saber pedagógico y didáctico, diseñar y sistematizar experiencias innovadoras en educación, aplicar teorías y generar nuevos campos para la diversidad metodológica y didáctica. En este contexto se desarrollan las competencias cognitivas, ético-políticas, estéticas necesarias para conocer, analizar e intervenir la realidad escolar y no escolar. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.46)

De esta manera, la investigación dentro de la práctica pedagógica toma importancia en la medida en que posibilita la reflexión y mejora continua de sus mismos procesos, así, la investigación parece convertirse entonces en el espejo, en el reflejo de la práctica pedagógica, donde puede ver sus posibilidades y potencialidades pero también sus retos, dificultades y limitaciones, tomándolas como punto de partida para definir qué permanece y qué se ha de modificar, y de esta manera, ir realizando procesos de mejora.

La investigación en relación con la práctica pedagógica tiene un amplio campo de posibilidades, elementos y propósitos, a saber:

(...) la resignificación de las experiencias sobre la práctica pedagógica, la construcción de saber pedagógico y didáctico, el diseño y la sistematización de experiencias en educación, la aplicación y la validación de teorías pedagógicas, y la generación de nuevos contextos de aplicación para la diversidad metodológica y didáctica. (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, art.4)

En razón de ello, la actividad investigativa dentro del proceso de práctica pedagógica encuentra lugar en el Seminario de Práctica el cual es entendido como Villa Urrego & Galindo (2019) “una actividad para el análisis, la reflexión crítica y la confrontación de las experiencias inherentes al proceso de Práctica Pedagógica, y para la apropiación del proceso de investigación” (p.29).

De este modo, el Seminario de Práctica toma vital importancia dentro del programa y se convierte en el escenario donde el trabajo de grado confluye como parte integral de la práctica pedagógica y derivará en efecto, en un trabajo investigativo desarrollado por el estudiante, donde deberá dar cuenta de la identificación de una problemática (la cual el estudiante puede hallar en su centro de práctica) , su acercamiento conceptual y teórico, un desarrollo metodológico y finalmente, los hallazgos o resultados de la problemática identificada. El trabajo investigativo es sometido a evaluación y por medio de esta, se definirá si el trabajo es aceptado, aceptado con modificaciones, o no aceptado. Y, finalmente, si el trabajo es aceptado, procede a hacerse una socialización del mismo dentro de la comunidad académica.

La presencia de la investigación en el programa ha ido aumentando y cambiando en una relación de reciprocidad con la práctica pedagógica, es decir, a medida que la práctica

pedagógica se ha ido modificando y tomando más presencia dentro del plan de estudios de la licenciatura, los procesos investigativos dentro de la misma, también se han ido configurando y tomando mayor importancia, campo de acción y rigurosidad, como se advierte a continuación:

Antes del 2010 casi todos los trabajos eran ¿Cómo enseñar el concepto de territorio? ¿Cómo enseñar el concepto de tal? ¿Cómo enseñar...?, pues era mucho solo a nivel de pues como construya una estrategia didáctica, de todo el trabajo era aplicaciones e implementación de una estrategia didáctica y eso por ejemplo era el trabajo de grado miren ustedes del 2010, casi todos estaban así, entonces ahora usted ve los trabajos que hoy, incluso nos han dicho que parecen trabajos de maestría, con problemas, con asuntos, entonces de orden nacional, internacional y local, entonces creo que eso muestra de todas maneras la licenciatura y los estudiantes. (Fragmento de la entrevista 015E)

Cuando la Práctica Pedagógica se encontraba solamente en los últimos semestres del plan de estudios, si bien finalizaba con un informe de investigación, “*la naturaleza de las preguntas no siempre eran como preguntas de investigación, podía ser incluso sistematizaciones de la práctica o revisión*” (Fragmento de la entrevista 007B), de tal manera, que el desarrollo de estos informes investigativos no contaba con los mismos elementos o criterios investigativos que con el tiempo se fueron adoptando dentro de la investigación en la Práctica Pedagógica. Posteriormente, en la medida en que la Práctica Pedagógica se vuelve más estructurante dentro del programa, la investigación también demanda volverse más rigurosa, así, se empieza a fomentar preguntas de investigación con un carácter mucho más crítico y estructurado, y la entrega ya no solo consiste en un resumen o un informe de investigación, sino que ya empieza a exigir elementos como: introducción, objetivos general y específicos, justificación, planteamiento del problema, antecedentes, marco teórico y conceptual, hallazgos, conclusiones, referencias bibliográficas y si es el caso anexos. Por otro lado, en la medida en que el programa empezó a concebir al maestro en escenarios educativos diferentes al aula de clase, e inició así con un proceso de Prácticas Pedagógicas en contextos no escolares, la investigación también toma lugar allí, teniendo presentes los mismos elementos investigativos mencionados anteriormente, y por supuesto con la misma rigurosidad, pero enfocados en contextos diferentes a la escuela concebida desde los espacios y estructuras

convencionales, de esta manera, es posible encontrar trabajos investigativos desarrollados en la ruralidad y en espacios como Santa María La Antigua Del Darién. Finalmente, el proceso investigativo, en la medida en que la Práctica Pedagógica se volvió estructurante dentro del programa tomó mayor fuerza dentro de la misma, por eso, puede decirse que es ahora mucho más riguroso y el Seminario de Práctica Pedagógica se convierte en un espacio valioso e importante como se explicita en párrafos anteriores.

Estos cambios, como se ha podido advertir, emergen como consecuencia de normativas, pero también, de procesos reflexivos y autónomos que se han ido tejiendo en el programa Licenciatura en Ciencias Sociales, buscando atender y reconocer las realidades que circundan al maestro y que la investigación posibilita replantear o pensar a los maestros en formación, posibilitando no solo una mejora en los procesos investigativos, sino también, en la práctica misma. En consecuencia, se podría manifestar, que la investigación hace acto de presencia en la Práctica Pedagógica más allá de atender a una normativa, para formar maestros investigativos de su propia práctica y la realidad de sus contextos, en aras de intervenir en esas realidades para transformarlas y devenir así en maestros investigadores y experimentados, como manifiesta el entrevistado:

Y no es exigencia por exigencia misma, sino que estamos formando unos maestros, unos maestros para unas realidades que son difíciles, que son distintas, que son alternas, para unas realidades que estamos siempre inmersos en eso de la incertidumbre, entonces unos maestros que sean investigadores de su propia práctica y que se sientan como unos sujetos experimentados.
(Fragmento de la entrevista 023S)

El programa en su trasegar, podría decirse que ha pensado al maestro como un sujeto que ha de demandarse así mismo tanto a nivel humano como a nivel intelectual y social, y por ello ha de contar y adquirir en su paso por el programa y en su proceso formativo con los insumos necesarios para devenir maestro, en todo lo que esta palabra implica y demanda. Es en ese sentido, que el programa ha pensado en lo formativo y ha identificado en la investigación la posibilidad de ello, por consiguiente, los procesos investigativos han caminado hacia la mejora y han hecho presencia no necesariamente respondiendo exclusivamente a la norma, pues se ha evidenciado que desde hace aproximadamente 20 años se ha dado importancia a la

investigación en su vinculación con la práctica pedagógica, como lo expresa uno de los entrevistados:

La investigación es una cosa que es fundante en el núcleo de la práctica pedagógica, yo me atrevería a decir que incluso las bases de esa propuesta a finales de los 90s y comienzos del 2000, lo digo porque siendo yo egresada de la licenciatura nosotros ya nos acercábamos a esos procesos de investigación en la práctica. (...) Cuando yo me gradué de licenciada en geografía e historia nosotros presentamos un informe, tal vez no con la rigurosidad con la que se presentan hoy pero nosotros nos acercábamos también a un título, un planteamiento, un problema, unos objetivos, a unos marcos teóricos, metodológicos, unos resultados, y nosotros nos exponíamos también ante el decano, el vicedecano, o sea, había gente que incluso hoy no puede ir por tanta tramitología y compromiso que ellos tienen pero desde que yo me formé acá en la universidad en el 2000, o sea casi 20 años ya la práctica tenía un componente investigativo, entonces uno diría que ahí hay una finalidad bien interesante.
(Fragmento de entrevista 031J)

8.2.2 Cambios en el nombramiento de la Práctica Pedagógica

Por otro lado, las múltiples transformaciones que se han dado en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, también han derivado y se han manifestado en cambios en las formas nominales por medio de la cual se hace alusión a los seminarios de práctica pedagógica. Dichos cambios en las formas de nombrar estos espacios se han ido presentando en el trasegar del programa y han permitido develar cambios significativos dentro del mismo, en cuanto a sus contenidos, número de créditos y demás implicaciones que ello puede traer consigo.

Con la intención de acercarse y comprender los cambios que se han ido gestando al interior del programa con respecto a lo anterior, es necesario hacer una inmersión inicial a la forma organizativa que se ha configurado al interior del programa. El programa Licenciatura en Ciencias Sociales se encuentra organizado por *campos* y *núcleos*. Existen dos grandes campos y a cada uno de ellos corresponde una serie de núcleos, organizado como se expone a continuación:

- Campo de saber pedagógico.
- Campo de saber de las ciencias sociales.

Al Campo de saber pedagógico pertenecen los núcleos pedagogía y formación, experiencias educativas, currículo y cultura, didáctica y saberes, y finalmente, el núcleo de práctica pedagógica. Por su parte, el Campo de saber de las ciencias sociales cuenta con los núcleos de devenir de las ciencias sociales, relaciones espacio-ambiente-sociedad y, sociedades y contextos en el tiempo.

Atendiendo al hecho de que el programa ha ido transformándose a sí mismo, es menester manifestar que el programa en su búsqueda por formar cada vez mejores maestros, ha realizado modificaciones en su estructura curricular. De esta manera, la estructura expuesta anteriormente se evidencia en las últimas modificaciones realizadas en el Proyecto de Formación (2017) y en el Documento Maestro (2016). Así, al remitirse al Documento Maestro de 2010, es posible evidenciar que, si bien hay elementos que permanecen y tuvieron continuidad en el Documento Maestro de 2016, también hay aspectos que cambiaron, verbigracia, en el Documento Maestro de 2010, se evidenciaba las siguientes formas denominacionales y organizativas del *curriculum*:

- Campo Pedagógico.
- Campo de saber específico - Ciencias Sociales.

A su vez, estos se encuentran formados por núcleos, correspondiendo cada uno a un campo, distribuido de la siguiente manera:

En el campo pedagógico se encontraba el componente común y el núcleo de enseñabilidad de las ciencias sociales. En el campo de saber específico - Ciencias Sociales se encontraba el núcleo histórico epistemológico de las ciencias sociales, el núcleo relaciones espacio- ambiente- sociedad y el núcleo contextos.

De igual forma, se encontraba una organización por ciclos que se distribuían a lo largo de la carrera, organizado así:

- Primer Ciclo: Fundamentación. Duración: I-III semestre.
- Segundo Ciclo: Profundización. Duración: IV- VII semestre.
- Tercer Ciclo: Especialización. Duración: VIII - X semestre.

Si bien se conserva lo concerniente a los núcleos y los campos en su esencia, en sus particularidades y formas de nombrar algunos de ellos, como se puede evidenciar han cambiado; así mismo, en el Documento Maestro de 2010 ya no se evidencia que se haga alusión a Ciclos.

Por otro lado, haciendo referencia a las permanencias, es posible evidenciar que en el Documento Maestro de 2010, en la forma organizativa del *curriculum* del programa ya se venía dando gran importancia a la práctica pedagógica, pues el Campo de Formación Pedagógica al cual corresponde el Componente Común (con 42 número de créditos) y el núcleo de enseñabilidad de las ciencias sociales (con 45 número de créditos), eran los espacios con mayor número de créditos (con un total de 87 créditos) en todo el plan de estudios. De esta manera, los créditos asignados al Campo de Formación Pedagógica, implicaban y demandaban mayor responsabilidad, tiempo y dedicación por parte de maestros y estudiantes, reflejando así, la importancia que para el programa ha tenido, representado y significado el espacio de práctica pedagógica, como uno de los ejes fundamentales y transversales en la formación de maestros.

En el Documento Maestro correspondiente al año 2016, se observa un aumento en el número de créditos (50) en la Práctica Pedagógica, con respecto al Documento Maestro de 2010 (Ver anexo 11), y si bien este aumento se debe a una normativa (ver anexo 8), al parecer, para el programa este cambio no significó mayores complicaciones ni inconvenientes, en la medida en que ya se venían haciendo cambios como consecuencia de las decisiones autónomas y reflexivas que tras los espacios de autoevaluación se iban tomando al interior del programa.

La presencia y aumento en el número de créditos puede representar e implicar un elemento importante dentro de los cambios, no sólo nominales con respecto a la práctica, sino también con respecto a los tiempos que se han de disponer para ella.

Cabe indicar que el sistema de créditos es el elemento que permite de manera formal, en consonancia con la normativa y con la disposición organizativa del programa, disponer los tiempos y el margen de acción que van a tener los núcleos con sus respectivos cursos dentro del plan de estudios, toda vez que el crédito es entendido como: “la unidad de contabilidad de las actividades del programa y éstas podrán denominarse de diversa manera, pero en general se agrupan en actividades presenciales o apoyadas por recurso docente o personal especializado soportado por la Institución” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016, p.13).

En razón de ello, el sistema de créditos es el elemento que dentro del plan de estudios guía e indica el tiempo en tanto el trabajo autónomo del estudiantado, como el trabajo

acompañado por los maestros formadores. Así, cuando se precisa un mayor número de tiempo en determinado espacio de formación, o evidenciar la importancia de algunos espacios formativos en comparación con otros, se puede representar en el número de créditos asignados a cada uno de esos espacios.

Teniendo los créditos esta función, tanto desde la normativa como desde la forma en que se organiza el programa, se ha dispuesto los créditos para indicar qué materias han de tener mayor dedicación y relevancia en el plan de estudios, por lo tanto, cuando la normativa o el conjunto de decisiones del grupo profesoral manifiestan que se han de hacer cambios, algunos de ellos se hacen por medio de los créditos académicos, de ahí que varios de los cambios que se han dado en el programa se han gestado en las modificaciones del sistema de créditos.

Como se ha venido indicando, se han presentado varios cambios al interior del programa, siendo de los principales, los concernientes a la práctica pedagógica, y es por ello que se ha evidenciado en la misma un aumento constante en el número de créditos asignados (Ver anexo 11).

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales versión 01, se contaba con un proceso de acreditación previa, que era una especie de *“licencia de funcionamiento”* (Fragmento de la entrevista 023S), esto lo regían varias normas, principalmente el Decreto 272 de 1998 *“por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”*. En este momento del programa, el “Proyecto Didáctico” constaba de 40 créditos a lo largo de los semestres, y solo en los proyectos didácticos 8 y 9 podría decirse que los estudiantes realizaban prácticas pedagógicas en la escuela, cada proyecto constaba de 4 créditos, por tanto, eran 8 créditos en total de incursión en la escuela.

A partir del 2010, con la incursión de nuevas normas que regían las acreditaciones, y que ya no se nombraban como acreditación previa sino como registro calificado, una de las principales el Decreto 1295 de 2010 *“Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”*, se tuvieron cambios en cómo se conciben los créditos y las implicaciones que tenía para los cursos. De esta manera, los llamados “Proyectos Didácticos” que ya se denominaban de diversas formas, como por ejemplo *Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela* o en

los semestres finales *Práctica Pedagógica I y II*, aumentaron los créditos hasta 42, además cabe aclarar que, por esos momentos, a partir de lo que parece ser una iniciativa propia de los directivos del programa, como lo argumentaron varios participantes de las entrevistas, se introducen las prácticas tempranas¹¹, por tanto, los créditos asignados a los cursos de práctica pedagógica en donde los estudiantes podían incursionar en los espacios de práctica, tales como la escuela, aumentaron. Con todos estos cambios, incluyendo el cambio de versión de 01 a 02 de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (Acuerdo No. 237 del 12 de mayo de 2010)¹², se elabora y se entrega un documento maestro de la licenciatura que es entregado al Ministerio de Educación Nacional, quien aprueba la renovación del registro calificado, lo que permite al programa seguir funcionando.

Para el 2015 y 2016, ya se estaban gestando nuevas normativas para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, esta vez con varias normas, entre ellas se destacan el Decreto 2450 de 2015 “*Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación*” y la resolución 02041 de 2016 “*Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*”.

Cabe prestar atención especial a la resolución 02041 de 2016, ya que allí se establecen características específicas que deben tener los programas académicos de pregrado de licenciatura para la gestión del registro calificado. Se establecen unos márgenes en donde estos programas deben obedecer a alguna de las denominaciones que se disponen en dicha resolución, por tanto, la titulación del programa debe cambiar. Así mismo, en dicha resolución se presenta una organización de las actividades académicas, en donde se indica que para la práctica pedagógica se debe disponer de 50 créditos a lo largo del pregrado.

Para ilustrar lo anterior, se puede citar a uno de los participantes de las entrevistas, cuando indica que en estas circunstancias:

En el caso nuestro son esos tres asuntos los que tendrían que cambiar, el creditaje en las practicas, el inglés obligatorio con créditos y el nombre de la

¹¹ Hace referencia a una práctica en donde el estudiante de semestres iniciales incursiona en espacios de práctica, tales como la escuela.

¹² Disponible en Anexo 10: Algunas normativas de la Universidad de Antioquia que inciden en el programa de licenciatura y en la práctica pedagógica.

titulación. Entonces en esas circunstancias tuvimos que aplicarnos a presentar eso, nosotros no teníamos mayores inconvenientes con la práctica, en el creditaje sí, porque era mantener un número de créditos igual, pero aumentarían las prácticas pedagógicas. (Fragmento de la entrevista 023S)

Por tanto, la práctica pedagógica para el programa que ahora cambiaba a su versión 03 y se llamaba Licenciatura en Ciencias Sociales (Acuerdo 379 del 25 de noviembre de 2016, Facultad de Educación - Consejo de Facultad), debe constar de 50 créditos en total, se constituye de manera explícita como núcleo del campo de Saber Pedagógico, y se nombra como práctica pedagógica desde el primer semestre hasta el último (algo que no se daba en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales versión 02, aunque allí se ofrecían prácticas tempranas con otros nombres), lo que implica más horas dedicadas semanalmente a este tipo de prácticas, y por tanto, también puede traer consigo la reformulación de los cursos referidos a la práctica pedagógica, para que el trabajo en cada curso corresponda al desarrollo de los créditos asignados y a los diferentes momentos de la práctica pedagógica.

8.2.3 La identidad del programa

Las políticas educativas materializadas en las normativas y en actores como el Ministerio de Educación Nacional han considerado la práctica pedagógica como un elemento importante en los programas de formación de maestros. Esta visión sobre la práctica pedagógica se ha traspolado a diferentes instituciones de educación superior y facultades de educación, llegando incluso, a la Facultad de Educación y al programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Sin embargo, la Facultad de Educación y el programa, respondiendo a disposiciones generales que proceden desde la normativa, han ido dando un matiz especial y construyendo unas características particulares con respecto a la Práctica Pedagógica, que pueden lograr diferenciarla de otros programas y facultades de educación.

Comparada con otras Licenciaturas de Ciencias Sociales que actualmente se ofrecen en el país, la nuestra se caracteriza por estar estructurada en torno al fuerte vínculo entre el saber disciplinar, la didáctica, y la pedagogía. En ese vínculo se despliegan marcos interpretativos y metodológicos propios de los dos

campos de saber señalados, por lo tanto, las redes conceptuales y los sistemas de ideas que se tejen, obedecen a los acercamientos interdisciplinarios que ofrecen visiones amplias para el estudio y comprensión de los problemas que plantea la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la reflexión crítica. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.13)

La vinculación establecida entre el saber disciplinar, la didáctica y la pedagogía como saber fundante, se ha propiciado en la Práctica Pedagógica y ello es lo que parece ha brindado una característica particular al programa con respecto a los otros programas del país.

El programa ha respondido y ha ido en coherencia con las disposiciones de la Facultad, debido que existe una Coordinación de Práctica Pedagógica, y dentro de la misma se han tomado decisiones o establecido unas disposiciones particulares para los programas que hacen parte de la Facultad. Tales disposiciones han derivado en la existencia de puntos de encuentro y de elementos en común entre los programas de Licenciatura que hacen parte de la Facultad de Educación, como manifiesta el entrevistado

La identidad del programa en cuanto a la licenciatura, como les dije hay elementos que son comunes en todas las licenciaturas porque ha habido un trabajo también desde la coordinación de prácticas, que aquí existe una coordinación de prácticas en la Facultad, entonces digamos que ahí hay la posibilidad de esa construcción conjunta, de esas decisiones, cierto, digamos que aquí, yo creo que cada programa de pronto ha tenido asuntos que son, son como quizás característicos pero no para decirle que es mejor o es peor, sino un poco como las formas de como se trabaja, pero digamos que esta visión de práctica que tenemos ha sido más una construcción más colectiva, digamos como Facultad. (Fragmento de la entrevista 015E)

Pese a ello, el programa Licenciatura en Ciencias Sociales ha logrado, sin dejar de lado los parámetros o elementos generales que se han dispuesto desde la Facultad de Educación, ir tejiendo unas características, que pueden diferenciarla de los otros programas de licenciatura, de esta manera, parecen haberse configurado unas cualidades, un matiz y unas particularidades en el programa Licenciatura en Ciencias Sociales.

Uno de los posibles elementos diferenciadores del programa con respecto a los otros que hacen parte de la Facultad, es la capacidad de proponer de manera constante espacios y momentos que propicien la autoevaluación y la autorregulación de los procesos formativos, tal y como logra advertir uno de los entrevistados:

Yo creo que la licenciatura tiene algo muy importante que no es común en los demás programas, y es que tiene una gran capacidad de autorregulación. (...) Hay mucha revisión de lo que se hace, entonces qué hicimos en este semestre, qué funcionó, qué no funcionó, que hay que ajustar, buscando tener la mejor propuesta posible para los estudiantes, entonces eso hace que la licenciatura siempre este cambiando. (Fragmento de la entrevista 007B)

Podría inferirse entonces que la capacidad de autorregulación y autoevaluación constante por parte de los profesores y de la comunidad académica del programa, ha permitido la toma responsable de decisiones que han derivado en cambios y procesos de mejora. Estos procesos de autoevaluación y autorregulación han tenido lugar al interior del programa hace algún tiempo:

Desde el año 2002 el Programa dio inicio a un ejercicio de autoevaluación en la búsqueda de potenciar los aspectos que iban mostrando buen desempeño en el devenir del proceso y de implementar acciones mejoradoras en los asuntos problemáticos identificados. De esta manera, mediante la Resolución No. 7231 de noviembre 29 de 2007 del Ministerio de Educación Nacional, obtiene acreditación de alta calidad por un término de cuatro años. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.4-5)

Debido a los resultados positivos y a las mejoras que se fueron implementando y gestando en el programa, y que se vieron reflejadas en aspectos como la acreditación de alta calidad, los procesos de autoevaluación y de autorregulación dentro del programa parecen haberse fortalecido y cobrado mayor importancia para la comunidad académica y los profesores pertenecientes al mismo, tanto así, que estos espacios no solo hicieron acto de presencia para hablar de temas generales del programa como sus bases teóricas o aspectos

correspondientes a los contenidos curriculares de cada curso, sino también, para hablar, discutir, pensar, reflexionar y tomar decisiones con respecto a la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica, es uno de esos elementos que pueden circunscribirse dentro de esta cuestión de mirarse a sí mismo para cambiar, para mejorar, de esta manera, lo que venía aconteciendo dentro de la práctica pedagógica empieza a ser sometido de forma constante a reflexión, a poner sobre el escenario los limitantes, pero también las potencialidades, lo que pudo haber traído como consecuencia transformaciones y procesos de mejora que poco a poco fueron configurando una práctica pedagógica más sólida, más organizada y más estructurante dentro del programa. Así las cosas, la mirada retrospectiva de la práctica puede haber derivado en transformaciones que se buscaban respondieran a las necesidades del programa y de quienes hacen parte de él, más allá de responder a normativas o exigencias externas. De la siguiente manera lo expresa un participante de las entrevistas:

Una cosa que hemos tenido como programa es que nosotros hemos creído que las transformaciones hay que ir las haciendo dentro del mismo programa independiente de normativas, entonces digamos que cuando aquí han llegado las normativas nosotros ya hemos estado como avanzando en eso. (...) Mire por ejemplo la última que hubo, o sea, hace rato ya veníamos con eso, nos habíamos como adelantado. Esa ha sido también una característica del programa, en el sentido de que hay que pensar que el programa tiene que irse actualizando e ir transformándose en sí mismo, independiente de que llegue una normativa al programa diciendo tiene que ser por acá, tiene que ser por allá. (Fragmento de la entrevista 015E)

Los procesos de autoevaluación y de autorregulación que ha tenido el programa a lo largo del tiempo, y en especificidad, desde el año 2002 que según registros se empieza oficialmente con este proceso, le otorgó al programa la posibilidad de adelantarse a la norma, es decir, cuando la normativa se da a la tarea de hacer exigencias con asuntos tales como, el número de créditos académicos de la práctica pedagógica, los escenarios de práctica, el inicio de las prácticas, entre otras cosas, el programa ya había venido trabajando en ello, con la intención de ir respondiendo a lo que han pedido los estudiantes, o a lo que los profesores consideran necesario implementar, para ir en consonancia con el proyecto formativo que se ha ido construyendo dentro del programa. Podría advertirse que el programa ha logrado

anteponerse a la normativa, en la medida en que se han hecho transformaciones que han respondido a los espacios de autorregulación y autoevaluación, sin embargo, frente a la llegada de la norma, el programa debe poner en consonancia las decisiones y cambios que ellos han promovido, con lo que exige la norma, pero procurando no perder el norte del programa, su identidad y su sentido formativo. A este respecto uno de los entrevistados expone que: *“Un criterio que hemos manejado siempre nosotros es como hacerlo sin perder la identidad del programa, sin perder los principios que han sido como referentes en el programa, las apuestas formativas, las perspectivas teóricas, las perspectivas metodológicas, pedagógicas”* (Fragmento de la entrevista 015E).

La constante importancia de tomar decisiones y de no invisibilizar las propias apuestas formativas a pesar de la normativa, pueden ser consecuencia de la cultura autoevaluativa y de autorregulación que ha tenido el programa, es por ello que estos elementos se han manifestado y hecho acto de presencia en el Reglamento Interno de la Práctica Pedagógica, donde en el artículo 23 se manifiesta que *“la evaluación es un componente fundamental de la Práctica Pedagógica y por su carácter formativo se relaciona con variables como: formación, enseñanza, aprendizaje, didáctica, investigación formativa, currículo, maestro, alumno, valores, actitudes y propósitos de formación”* (Facultad de Educación, 2005, art.24, art.23).

Y en el artículo 24 se logra advertir que:

La evaluación formativa es el conjunto de acciones pedagógicas que favorecen y propician la interacción, la comunicación y la participación de todos los actores involucrados en la Práctica Pedagógica para alcanzar la comprensión y cualificación de los procesos que son objeto de transformación. Es condición esencial, en el proceso de evaluación formativa tener en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, así como los acuerdos básicos, logrados por consenso, entre los actores involucrados: maestros(as) en formación, asesores, coordinadores y Centros de Práctica. (Facultad de Educación, 2005, art.24)

De esta manera, la evaluación en vinculación con el mirarse a sí mismo, puede convertirse en un elemento importante y posibilitador de transformaciones positivas que buscan ir en consonancia con la esencia del programa, y por ello, encuentran un lugar dentro de la normativa referente a la Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación:

En relación con los aspectos nor-mativos, la propuesta acoge el "Reglamento de Prácticas Pedagógicas" elaborado a partir de los referentes legales sobre formación inicial de maestros y sobre prácticas académicas vigentes, en el país y en la Universidad de Antioquia. Es importante aclarar que si bien el reglamento orienta y regula las acciones relacionadas con los procesos de práctica pedagógica, existen principios que son inherentes a la formación ética, que trascienden la aplicación rígida de una norma y permiten posturas más críticas y constructivas frente a éstas. (Isaza, Henao y Gómez, 2004, p.98)

Por otro lado, un elemento que también podría constituirse como una cualidad dentro del programa es su capacidad de innovación. El programa enmarcado dentro de los postulados de la teoría crítica y la necesidad que ha visto en reflexionar y pensar constantemente en el quehacer o devenir maestro, también se ha dado a la tarea de pensarse el maestro en otros escenarios. Esto ha llevado a que el programa posiblemente sea el pionero dentro de la Facultad de Educación de proponer e iniciar con el proceso de Práctica Pedagógica en contextos no escolares. Es decir, donde los maestros en formación son maestros y ejercen su rol de maestros en escenarios que posiblemente no son la estructura física de la escuela como la hemos concebido, pero que son espacios donde el estudiante en formación puede ejercer su ser y quehacer maestro, respondiendo a los aspectos misionales que ha tejido el programa.

En la medida en que el programa ha ido definiendo una identidad también ha ido configurando y delineando unos aspectos misionales, propositivos y un significado de la Práctica Pedagógica. Estos aspectos se han ido construyendo respondiendo a lo que es el programa en su esencia y a sus propósitos formativos, sin embargo, es menester manifestar que los aspectos anteriormente mencionados también van en consonancia con estipulaciones normativas enmarcadas a nivel nacional y en asuntos normativos vinculados propiamente a la Universidad de Antioquia.

En el marco normativo nacional, específicamente, en la Ley General de Educación, en el capítulo 2, artículo 109, se encuentran una serie de finalidades generales para la formación de educadores en Colombia, donde se expone que tales finalidades han de ser:

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

- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Congreso de la República de Colombia, 1994, art.109)

Desde el Ministerio de Educación Nacional se ha considerado que para que las finalidades anteriores se satisfagan, es necesario fortalecer la Práctica Pedagógica en los programas de formación de maestros, por ende, también han estipulado ciertos elementos a tener en cuenta con respecto a la misma, y han hecho un acercamiento conceptual a la Práctica Pedagógica, donde la conciben como:

Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016, p.5)

Como se logra observar el Ministerio de Educación Nacional se ha abocado a conceptualizar y normativizar lo concerniente con los fines de los programas de formación de maestros y a la Práctica Pedagógica, toda vez que es necesario para poder responder adecuadamente a unos estándares de calidad de la educación, pues ellos, podría decirse que han concebido que la calidad del sistema educativo guarda cierta proporcionalidad a la calidad de los programas de formación de maestros.

La normativización de los aspectos anteriormente mencionados, ha implicado la llegada, manifestación y acto de presencia de la norma en los escenarios educativos como la Universidad de Antioquia, así, la Universidad también ha debido asumir normativas, pero a la vez, ha creado algunas normativas institucionales que van en congruencia con la expedición de normativas nacionales, pero también, de sus propios aspectos misionales y características como universidad pública.

De esta manera, la Universidad ha planteado unos aspectos misionales y propositivos que se encuentran en vinculación y coherencia con la norma. Así, propenden por crear, transmitir y hacer uso del conocimiento para atender las problemáticas y necesidades de la sociedad; además, por formar de manera íntegra a los estudiantes de tal manera que cuenten con bases tanto científicas y teóricas como éticas y humanas.

Desde la Universidad se han planteado unos aspectos misionales y propositivos que se busca sean adquiridos por los estudiantes al finalizar su proceso y su paso por la universidad, respondiendo así, a los intereses y características de la Universidad de Antioquia.

Al igual que los aspectos mencionados, la Práctica que se ha concebido desde la Universidad también tiene una coherencia con aspectos normativos nacionales, sin hacer a un lado las propias construcciones críticas y sociales de la Universidad. De esta manera, desde la Universidad se ha concebido con respecto a las prácticas lo siguiente:

Constituyen un contenido curricular permanente y un espacio de aprendizaje y de enseñanza, desde el inicio hasta el fin del plan de estudios de los niveles educativos de pregrado; integran y realimentan la investigación, la docencia y la extensión; propician la integración y la interacción permanente con el contexto político, económico, social, ambiental y cultural; y mantienen comunicación con la sociedad para la transformación recíproca de la Universidad y de la Sociedad.

Las prácticas relacionan sinérgicamente los propósitos de formación, las teorías y los campos del conocimiento, las estrategias pedagógicas y didácticas, los escenarios de práctica, y los contextos macro y micro en los cuales se desarrollan. (Consejo Superior Universitario, 2014, art.1)

Es posible ver que lo estipulado en la Universidad con respecto a las prácticas y los aspectos misionales y propositivos conserva y guarda una relación con lo estipulado a nivel normativo nacional.

De igual forma, podría decirse que el programa Licenciatura en Ciencias Sociales ha acogido a lo anterior (tanto la normativa nacional como universitaria) para construir su aspecto misional, propositivo y su significado sobre la Práctica Pedagógica, pero, sin dejar de lado su identidad, sus propios procesos reflexivos y evaluativos atendiendo a sus bases epistemológicas y teóricas.

La Licenciatura en Ciencias Sociales define su quehacer desde el marco misional de la Universidad de Antioquia y de la Facultad de Educación a la que pertenece. Asume como rasgo particular la reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y ofrece el servicio público de la formación integral de maestros en Ciencias Sociales para desempeñarse en distintos niveles y contextos educativos, mediante el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión. En ese sentido, el programa contribuye en la generación y comprobación de conocimiento orientado al desarrollo de la ciencia, los saberes y la técnica y a la búsqueda de soluciones a problemas educativos de la región y del país, algo completamente coherente con los valores y principios que rigen la Universidad como institución pública. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.16)

El programa Licenciatura en Ciencias Sociales se reconoce como una parte de un todo, que es la Universidad de Antioquia, y por eso asume asuntos que son de interés común, en esa medida, el programa ha dado intencionalidad y sentido social a su quehacer académico y científico. Frente a esto, desde el proyecto curricular se da cuenta de una formación de maestros que atiende a los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, y por esa vía, busca contribuir con los fines de la educación en Colombia.

Partiendo de lo anterior, el programa proyecta sus aspectos misionales y propositivos del Licenciado en Ciencias Sociales como:

-Un maestro de humanidad que concibe la educación como acontecimiento ético, un sujeto maestro del tiempo presente que se sabe íntegro, plural,

autónomo, crítico, flexible y abierto al cambio, capaz de aprender y des- aprender, consciente de su apuesta política como formador para una ciudadanía crítica y creativa.

-Un maestro intelectual, con una sólida identidad profesional y civilista, identificado con el ejercicio docente, su campo de conocimiento y de acción, que, a partir de la reflexión crítica de sus propias prácticas, produce conocimiento en la vía de cualificar la profesión docente y dignificar el oficio de maestro. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.15-16)

Como se ha mostrado la misión y propósitos formativos del programa van en congruencia con lo estipulado por la Universidad y a su vez, por las normativas nacionales, y muestra una coherencia entre el perfil profesional del estudiante y del egresado, la formación impartida dentro del programa y sus objetivos, lo cual se ha reflejado y manifestado no solo en los aspectos mencionados, sino también, en la obtención de la acreditación de alta calidad.

El programa al igual que ha constituido sus propios aspectos misionales y propositivos teniendo como base y fundamento su identidad, esencia, bases teóricas y epistemológicas, también ha hecho una conceptualización y una definición de la Práctica Pedagógica.

La noción de práctica pedagógica en el programa podría decirse que, ha estado atravesada por varios momentos y es el resultado del conjunto de construcciones que han hecho los sujetos que han participado de la misma, ya sea desde el rol de maestro, de maestro en formación o de coordinador.

En un primer momento la práctica pedagógica sólo se impartía en los últimos semestres académicos, luego, se pensó en una propuesta en la cual se implementaría un proyecto didáctico que iría desde el primer hasta el último semestre. Esta propuesta, al parecer, estuvo marcada por algunos inconvenientes, desórdenes, falta de claridad para algunos maestros y algunos inconformismos por parte de los estudiantes, así que para este momento podría decirse que la práctica pedagógica representaba un malestar para el programa. De la siguiente manera lo expone uno de los entrevistados:

Cuando yo llegué, la práctica en el programa significaba dolores de cabeza, la práctica solo estaba ubicada en los últimos dos semestres hasta ese momento y, o sea no, en el séptimo ... en el octavo y noveno semestre, pero no era muy claro

qué es lo que se quería hacer, había dificultades. En ese momento había una propuesta que era la de proyecto didáctico que iba desde el 1 hasta el 10. Entonces había mucha confusión (...) los estudiantes tenían muchas críticas frente a lo que les pasaba, los mismos profesores, como que no había mucha claridad qué se hacía en cada nivel. (Fragmento de la entrevista 007B)

Identificadas las diferentes dificultades y problemáticas que se daban entorno a la Práctica Pedagógica el equipo profesoral se da a la tarea de reunirse para conversar y plantear mejoras a lo que estaba aconteciendo, así, por medio de las voces de los profesores y estudiantes se reconoce las problemáticas o debilidades y se procede a proponer cambios.

Dado los procesos de autoevaluación y de autorregulación constantes que se tienen dentro del programa, se implementaron cambios que poco a poco permitieron la organización y estructuración hasta llegar a la práctica pedagógica como se conoce en la actualidad, la cual va desde el primer hasta el último semestre de la licenciatura.

Podría indicarse entonces que los cambios y mejoras que se han realizado dentro de la práctica pedagógica han dado cabida a un cambio en la noción y percepción que se tiene frente a ella. En la actualidad, la práctica pedagógica es entendida por parte de los participantes de las entrevistas como:

- *“Para nosotros la práctica pedagógica es el **corazón del programa** porque el proyecto formativo de la licenciatura habla de la formación de un maestro sujeto de saber, un maestro sujeto político...”* (Fragmento de la entrevista 015E).
- *“La práctica es transversal, es estructurante, es como **el eje articulador de la formación**, intenta como superar como una relación verticalmente entre la teoría y la práctica”* (Fragmento de la entrevista 007B).
- *“Era la **bisagra que unía el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar**”* (Fragmento de la entrevista 031J).
- *“La práctica pedagógica en el programa desde hace bastantes años es la **columna vertebral del mismo**”* (Fragmento de la entrevista 023S).

Teniendo en cuenta lo anterior, más otros elementos que se han considerado importantes dentro del programa con respecto a la Práctica Pedagógica, ésta se ha concebido como:

Un tejido de relaciones y tensiones entre sujetos, saberes, contextos y discursos. En tal sentido, la noción de práctica supera la idea de una simple intervención y se articula desde la dimensión pedagógica, educativa, formativa, didáctica, investigativa y disciplinar en contextos diversos. En este núcleo, el sujeto maestro en formación establece un diálogo con los distintos saberes, de tal forma que le posibilite elaborar, explicitar y reflexionar su práctica pedagógica de manera sistemática, coherente y consciente. Se evidencia, así, el nivel de comunicación y de relación de la experiencia del sujeto maestro con lo pedagógico, lo estético, el lenguaje, lo científico, lo social, lo cultural. En este núcleo se concreta el proceso de investigación del quehacer del maestro. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.28)

La conceptualización que se ha construido desde el programa permite develar por qué la Práctica Pedagógica es estructurante dentro del mismo.

Esta concepción de la Práctica sumado a la identidad y a los aspectos propositivos y misionales, no solo es importante en el proceso de formación de los estudiantes, sino que también, ha permitido marcar e identificar las finalidades de la Práctica Pedagógica para con los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Las finalidades vinculadas con el proyecto de formación beben y tienen asidero en la teoría crítica.

En consecuencia, y como alternativa para reformular esa visión hegemónica del quehacer de los maestros en la contemporaneidad, la Licenciatura en Ciencias Sociales teje un proyecto de formación con hilos tomados de la teoría crítica, como enfoque que apuesta más por los procesos que por los productos, y que destaca el fundamento de lo ético, como camino para el posicionamiento de una educación humanista, en la que se promuevan la libertad y el respeto por el derecho de los individuos a pensar y a vivir distinto, a ejercer su trabajo crítico y cuestionador de las representaciones colectivas establecidas. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.8)

En razón de lo anterior, el programa Licenciatura en Ciencias Sociales pone en el escenario la formación como el eje articulador y transversal de su propuesta curricular, toda vez que su enfoque se ha dirigido a entablar un diálogo de saberes y una relación dialéctica con aspectos investigativos, éticos, culturales, sociales y políticos, los cuales dan cabida al desarrollo de múltiples habilidades y destrezas, permitiendo al futuro maestro acceder e instalarse en el lugar de formador de la condición humana, forjando así maestros de humanidad.

(...) Adoptamos la perspectiva crítica como un zócalo en el cual se asientan los propósitos de formación de la licenciatura, que tienen como eje la formación de maestros de Ciencias Sociales en pensamiento crítico. Esta es una perspectiva que permite ubicar el conocimiento de lo social en el territorio de lo ontológico y cuestiona los prejuicios que nos han llevado a concebir la enseñanza de las Ciencias Sociales como el solo desarrollo de un conjunto de las habilidades cognitivas, que siendo importantes no son suficientes para formar maestros sujetos de saber, capaces de entablar diálogos críticos con los objetos de conocimiento y romper con las representaciones hegemónicas que tienden a prevalecer en las formas socio-culturales que circulan en la escuela. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.9)

De esta manera, el futuro maestro no solo desarrolla unas capacidades cognitivas, teóricas y epistemológicas, que por supuesto son necesarias e indispensables, sino también, desarrolla la capacidad de acercarse a las múltiples realidades que lo circundan para reflexionar y accionar dentro de ellas, en la medida en que va deviniendo como sujeto político, sujeto de saber y sujeto de humanidad.

Bajo esta mirada, podría manifestarse que el programa ha organizado y estructurado su plan de estudios de tal manera que va en armonía con los fines propuestos dentro del mismo, así, sus núcleos académicos no solo están direccionados hacia una apuesta epistemológica, teórica y metodológica, sino también en el campo de la ética, de lo humano y de lo social, de tal manera que posibilite al futuro maestro otorgarle una identidad profesional. Dentro de ese reconocimiento de lo social, se atiende a las múltiples realidades que coexisten en un mismo escenario, lo que puede derivar en que las relaciones establecidas dentro de la configuración y estructuración del *currículum* no estén bajo la premisa de relaciones jerárquico impositivas, sino, por relaciones de carácter dialéctico, sin desconocer ni pretendiendo ocultar las tensiones

que puede traer consigo las múltiples formas de ver y concebir el mundo puestas en un mismo escenario, donde surgen los sujetos, objetos, discursos y contextos que al encontrarse puede generar acuerdos o disensos entre sí.

En este contexto, emerge en la estructura curricular del programa, *el Campo*, desde la mirada Bourdiana, donde se encuentran y confluyen diferentes mundos de la vida y su encuentro deriva en diversas tensiones. Ello, podría develar la capacidad del programa de reconocer que hay diferentes realidades que también se encuentran en lo académico y curricular y que más que suponer conflictividad o elementos de imposición, jerarquía y poder, permite en su relación con la teoría crítica entablar diálogos y debates que posibilitan una mirada más amplia de la realidad y los contextos, siendo en este caso particular, los contextos propios del programa y de sus maestros en formación. Además de la disposición por *Campos*, la estructura curricular también ha propuesto una disposición organizativa por *Núcleos*, puesto que permite ordenar los componentes de formación entorno a problemáticas, cualidades, reflexiones o preguntas particulares, así:

Los núcleos como herramientas esenciales para la construcción de estructuras dinámicas, muestran las tensiones que se escenifican en los espacios de formación que, como conjunto de experiencias que permiten la construcción y deconstrucción de conocimientos con el fin de transformar los contextos y los sujetos, los entendemos como sub-campos donde tienen lugar las luchas representacionales entre sujetos-sujetos y sujetos-objetos de conocimiento por el control de las posiciones hegemónicas de discurso. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.25)

Podría inferirse aquí, que el programa reconociendo las tensiones que se pueden dar dentro del mismo, organiza su estructura curricular de tal manera que tales tensiones no se desconozcan y, al contrario, se conviertan en posibilitadoras de transformaciones, de reflexiones y de acciones mejoradoras.

Bajo este amplio conglomerado de elementos, se ha ido constituyendo y estructurando la identidad del programa y de las personas que hacen parte del mismo en su ser maestro, así, la autoevaluación, la autorregulación, las voces de los sujetos, lo misional, lo propositivo, la apuesta por lo formativo, lo humano y lo social, los postulados filosóficos, las tensiones y las resistencias, entre otras, pueden ser el todo, el todo entendido más allá de la suma de las partes,

que ha dado al programa un matiz especial y diferenciador entre otros programas de licenciatura, y que podría reflejarse en los procesos de práctica pedagógica, en los estudiantes y en los maestros que le han legado al país.

8.3 Práctica Pedagógica: tensiones y resistencias

Como se ha venido advirtiendo, podría decirse que las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica resultan en un proceso de complejidad, esto, en buena parte debido al carácter de interacción constante que la práctica ejerce con el entorno externo, en el cual se encuentran diversos ámbitos de la vida social, como lo político y lo económico. En esa confluencia de la práctica pedagógica con otros ámbitos e intereses, es posible decir que la práctica pedagógica puede problematizar con esas diferentes influencias, que pueden actuar con diferente fuerza, convergiendo y expresándose en equilibrios particulares en momentos específicos, los cuales dependen en cada caso de múltiples factores.

En palabras de Gimeno (2007) se podría enunciar lo anterior de la siguiente manera:

Podemos considerar que el *currículum* que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. (p.120-121)

Para contribuir con la comprensión de las transformaciones curriculares de y sobre la práctica pedagógica, se hace necesario un acercamiento que posibilite la develación de variados factores e intereses que se encontraron en el proceso investigativo de este trabajo. Para este propósito se construye esta categoría de análisis, resultado emergente del proceso sistemático e investigativo, en donde se analizan diversos elementos encontrados, que pueden derivar en tensiones y resistencias, e incidir en los cambios curriculares de la práctica pedagógica.

8.3.1 Relaciones entre los actores

Cuando se habla de actores en relación con la práctica pedagógica, se hace alusión a las diferentes instituciones y personas que ejercen influencia en el desarrollo de las prácticas. Entre estos actores se puede mencionar a los estudiantes practicantes, profesores asesores universitarios, profesores cooperadores de los centros de práctica, personal de coordinación y administrativo de las diferentes instituciones, los usuarios o beneficiarios, los escenarios o centros de práctica, el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la misma Universidad, la Secretaría de Educación de Medellín, el Ministerio de Educación Nacional, entre otros actores.

En esa confluencia diversa, en la cual está inmersa la práctica pedagógica, es posible advertir una serie de tensiones, las cuales se pueden entender como “las oposiciones y contradicciones que propician o desfavorecen los propósitos de formación esperados para los estudiantes en el proceso de prácticas académicas” (Villegas, 2006, p.101). Para este caso, es posible vislumbrar algunas tensiones, que tienen que ver con las relaciones en las cuales confluyen diferentes actores, algunos de ellos con diferentes intereses, lo que genera también diversas demandas y oposiciones frente al desarrollo de la práctica misma.

Dentro de estas tensiones, se pueden identificar unas que tienen que ver con lo externo al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia y a la misma Universidad. Estas tensiones se pueden vincular a las decisiones políticas y administrativas del gobierno nacional y municipal, en torno a los proyectos políticos que se plantean para el país en variados ámbitos. Según lo que se ha venido exponiendo, se puede decir que existe un proyecto educativo, que presenta ciertas exigencias en torno a la formación de maestros y la práctica pedagógica, sin embargo, dicho proyecto, también parece responder a unas orientaciones políticas macro en donde se incrustan intereses e influencias de entidades multilaterales, de sectores económicos y del mercado, cobrando así, mayor fuerza los discursos de la calidad, la internacionalización y la competitividad.

De esta manera, el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, se ha visto en la necesidad de reacomodarse de manera constante ante las demandas de diversos ámbitos de la sociedad, por tanto, el programa “se ha constituido atendiendo tanto a las demandas que reclama hoy el contexto, como a las que en el ámbito de la formación de maestros exigen la sociedad y el Ministerio de Educación Nacional” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.13). Sin embargo, se puede inferir según lo que se ha expuesto, que en la concreción

curricular sobre la formación de maestros y la práctica misma, también existen elementos propios del programa de licenciatura, aunque el programa no parezca ser un actor dominante dentro de esa síntesis curricular. Es así, como el programa indica que, con respecto a otros programas de Licenciatura en Ciencias Sociales del país, éste “se caracteriza por estar estructurada en torno al fuerte vínculo entre el saber disciplinar, la didáctica, y la pedagogía” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.13), además de su visión reflexiva y crítica frente a la formación de maestros.

Con respecto a la relación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, y de la misma Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia con la Secretaría de Educación de Medellín, podría manifestarse cierta tensión en torno a lo que tiene que ver con la gestión de los centros de práctica. Teniendo en cuenta la información recolectada, se pareciera confirmar cierta discordancia entre la gestión de los centros de práctica por parte de la Universidad de Antioquia en el Acuerdo Superior 418 de 2014 (Política Integral de Prácticas), la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en su Acuerdo 284 de 2012 (Reglamento de Prácticas Académicas), y el Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín, definido en el Acuerdo No. 069 de 2017, el Decreto No. 0025 de 2019 y la Resolución No. 201950005822 de 2019. Puesto que estas organizaciones en sus respectivas normativas se dan cierta prelación en la coordinación de los escenarios de práctica, y disponen exigencias para los actores involucrados que no siempre se articulan. Tras lo dicho, a partir de varias normativas expedidas, se puede indicar que en el año 2019, fue la SEM quien asumió la dirección de la gestión de los centros de práctica oficiales en vinculación con algunos estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, lo que se puede ver en resoluciones expedidas en Medellín como la No. 201950020325 y 201950066224 de 2019, en donde la SEM vincula formativamente a estudiantes de la Universidad de Antioquia para la realización de prácticas en establecimiento educativo oficial.

Pareciera existir otro aspecto tensionante, que tiene que ver con la regulación por parte de la SEM, de la vinculación de los centros de práctica oficiales con estudiantes de licenciatura de la Universidad de Antioquia. Esta tensión tiene que ver con la forma en que dentro de la Facultad de Educación se aborda el proceso de la práctica pedagógica, la cual, en los últimos semestres está en conexión directa con un proceso investigativo, que es parte integral y que se concreta en el trabajo de grado. Por tanto, debe existir una continuidad en la práctica pedagógica en los semestres finales, para que el estudiante pueda desarrollar su trabajo de grado sin contratiempos. La información obtenida parece apuntar a que existe un desconocimiento

por parte de la SEM, sobre estos procesos de práctica pedagógica en la Facultad de Educación, ya que en un primer momento, cuando se da la vinculación de los estudiantes con los centros de práctica en resoluciones como las No. 201950020325 y 201950066224 del 2019, se presentan en algunos casos, una lista de actividades y de cumplimiento de horas que parecieran no ser acordes con la propuesta de la Facultad, además, si se contrastan las dos resoluciones anteriores, se nota que algunos estudiantes de licenciatura no fueron vinculados al mismo centro de práctica, lo que no es coherente con la necesaria continuidad que requiere el estudiante de la Facultad de Educación, para desarrollar su práctica pedagógica en conexión con el trabajo de grado.

Respecto a la situación anterior, es oportuno realizar una contrastación teniendo en cuenta lo que manifiestan los entrevistados. A continuación, se expone lo que alguno de ellos expresa:

La universidad estuvo siempre dispuesta a la conversación, se conversó en varias oportunidades se les dijo, se les menciona, mucho desorden en ese asunto, una inadecuada interpretación de una ley, de una norma, que no supieron leer que no lo echaron atrás, una cuestión es la reglamentación del ministerio del trabajo y otra cuestión era lo que nos estaba implicando este decreto relacionado con las prácticas pedagógicas en los colegios, incluso si se lee y se va más allá, yo les invito que lo lean claramente lo referido a las prácticas, porque la intensidad y las cuestiones de investigación y lo que nos obliga en términos de la práctica pedagógica es mucho más, en mi consideración de lo que estamos haciendo ahora. (Fragmento de la entrevista 023S)

Desde otra perspectiva, también es posible rescatar ciertos puntos que pueden favorecer el relacionamiento con los centros de práctica a partir de la normativa de la SEM. Uno de los entrevistados expone que:

Ahora esa relación se ha formalizado y formalizarse para mí no es un problema, para mí, antes es mucho mejor porque protege a las partes, a nosotros y a ellos, si les da una mayor (...) seguridad jurídica, (...), antes justamente por eso, ya no pueden pasar cosas que también pasaban antes, que lo echen a uno a la mitad de la práctica, que el rector o el coordinador digan ah no ya no los quiero

aquí, ya hay como un orden, ya hay más control para ellos y para nosotros.
(Fragmento de la entrevista 007B)

Sin embargo, es posible inferir que estos cambios, pueden contribuir a generar nuevas dificultades para el programa de Licenciatura. Así lo manifiesta uno de los entrevistados:

A veces la normativa, como lo que les decía a ustedes que ocurrió con ese decreto del ministerio de trabajo y del ministerio de educación que genera trabas, por ejemplo para hacer los convenios, para poder que ustedes pierdan las posibilidades efectivas de estar y todo, entonces, eso es un punto muy negativo porque por una cuestión administrativa y simplemente porque siempre prima más un decreto, digamos sí, enfoque empresarial, administrativo, lo que sea y no lo académico, se han perjudicado también las posibilidades de ustedes pues en términos de poder hacer sus prácticas de la mejor manera. (Fragmento de la entrevista 015E)

También se podría indicar que hay aspectos por mejorar en torno al relacionamiento entre la SEM y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. De esta manera lo indica uno de los entrevistados:

Entonces para mí es básicamente eso lo negativo, decir que los procesos no son amables, no son procesos que conversan, reconocen la tradición, no se dan los tiempos y los espacios para escucharse, lo único que hay es desaciertos, efectivamente entonces, (...) porque ellos nos piden y nos exigen a nosotros unas rutas que tampoco son muy claras para nosotros. (Fragmento de la entrevista 031J)

Sumado a lo anterior, podría citarse lo manifestado por la coordinadora general de prácticas de la Facultad de Educación, cuando en la Resolución No. 201950091129 de la Secretaría de Educación de Medellín (2019), se indica en los considerandos, que la coordinadora informó a la SEM sobre la situación de la ubicación de los estudiantes en los centros de práctica de la siguiente manera:

(...) como los estudiantes no fueron ubicados en las instituciones educativas donde habían iniciado sus prácticas el semestre anterior, fue necesario cambiar las estrategias para que los estudiantes pudieran desarrollar sus proyectos de investigación, por lo tanto solicitan el retiro de los practicantes de estos centros de prácticas. (p.3)

Según lo expuesto, pareciera develarse entonces, unos aspectos tensionantes en torno a la relación con los centros de práctica por parte del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Si bien, los cambios administrativos en torno a la gestión de los centros de práctica, pueden generar dificultades en el proceso de formación de maestros, también parece ser, que dicha relación con los centros de práctica, antes de los cambios administrativos del 2019 tenían dificultades. Así lo parece confirmar uno de los entrevistados:

¿Qué hay por mejorar? para mí, se llama relacionamiento con los centros de práctica, esto es una cosa que siempre nos ha preocupado y por qué es difícil (...), muchas razones, una de ellas que esto no es un convenio contractual, es decir, aquí partimos de la buena voluntad de todos los miembros que hacen parte de esta cadena, de esta red. (Fragmento de la entrevista 031J)

Teniendo en cuenta las posturas de algunas personas que participaron de la encuesta, y que han pasado por el proceso de práctica pedagógica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se pareciera confirmar dicha dificultad en torno a la relación con los centros de práctica. Alrededor del 26% de los participantes de la encuesta, indican haber tenido algún tipo de dificultad en la realización de la práctica pedagógica en relación con el centro de práctica (ver figura 1). De esta manera lo expresa uno de los participantes:

Hubo momentos en que las instituciones donde empleaba las prácticas eran distantes a nuestras prioridades, por ello enlodaban constantemente un buen proceso de práctica, no asumían el compromiso con la Universidad, aun así destaco la experiencia en el contexto no escolar donde nos permitieron desarrollar un proceso sin tantos limitantes. (Cuestionario P10)

Siguiendo con lo anterior, según el Acuerdo 284 de 2012, en donde se dispone el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, los centros de práctica deben articularse a las propuestas de práctica de manera formal, a través de convenios de cooperación ajustados a la norma universitaria (artículo 39). Así mismo, en el Acuerdo Superior 418 de 2014, sobre la Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, se indica en el capítulo II, que las prácticas académicas deben estar formalizadas a través de convenios en donde las diferentes entidades obtengan un beneficio recíproco. Puede decirse entonces en esta parte, que la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación, tienen unas normativas establecidas en torno a la formalización de la vinculación de los estudiantes con los centros de práctica, en donde existe cierta prelación para la normativa de la Universidad y la Facultad de Educación.

También hay que tener en cuenta que el MEN, expidió en el año 2016 la directiva ministerial No. 30, en donde se invita a las Instituciones de Educación Superior (IES), y a las Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC), para realizar convenios de práctica pedagógica, a propósito de su formalización en establecimientos educativos oficiales (EE), de esta manera, el MEN indica que debe existir una suerte de negociación entre estos actores con respecto al modelo de práctica pedagógica, pudiendo así, discutir los acuerdos de voluntades.

En este orden de ideas, puede surgir cierta discordancia, toda vez que desde la SEM, en sus normativas, no pareciera tenerse en cuenta este carácter de negociación en torno a los convenios y formalización de la práctica pedagógica, inclusive, pareciera existir cierta invisibilización frente a las disposiciones normativas de la Universidad de Antioquia, su Facultad de Educación, e inclusive, del mismo MEN, ya que en la normativa dispuesta por la SEM sobre el Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín, no aparecen contempladas las disposiciones en torno a los centros de práctica y su vinculación con los procesos de práctica pedagógica dispuestos en la directiva ministerial No. 30.

Otro asunto relevante en la información encontrada, es sobre la cuestión nominal y del sentido de la práctica pedagógica, ya que se puede estar tratando sobre lecturas diferentes según el actor que la defina. Al respecto, una cosa podría ser la práctica laboral, la cual parece tomar disposiciones del Ministerio del Trabajo y tener un enfoque hacia el desempeño laboral, lo que puede contribuir a la dicotomía en la relación teoría y práctica del concepto de práctica pedagógica. Algo distanciado puede entenderse por la práctica pedagógica definida por actores

como la Facultad de Educación, la Licenciatura y el MEN. Incluso, podría decirse según la información recopilada, que las prácticas definidas por el MEN reconocen una gran variedad de modalidades (Resolución 18583 de 2017), y su sentido sobre la práctica pedagógica pareciera estar en vías de contribuir con la potenciación de la relación dialógica entre lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, así como del carácter dialéctico entre teoría y práctica, como algo fundamental en la formación de maestros en el país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

En contraste con lo anterior, no hay que dejar de lado que por el proceso mismo que implica la práctica pedagógica, en donde se puede ver permeada por el contexto social, político y económico, cruzado a su vez por cambios y urgencias constantes, los actores involucrados pueden verse en permanente confrontación y veeduría, tratando de coordinar las intencionalidades de sus procesos.

Otro dato de relevancia es la relación del aspecto laboral con la práctica pedagógica. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la encuesta, alrededor del 77% de los participantes, relacionan de alguna manera, la práctica pedagógica con el acercamiento al aspecto laboral y profesional del maestro. Además, la valoración que dan la mayoría de los encuestados a la práctica pedagógica en relación con el acercamiento al ámbito laboral y profesional del maestro, tiende a ser positiva. A esto se le suma que el 37% de los participantes encuestados, relacionan la práctica pedagógica con la vinculación y contrastación entre teoría y práctica (ver figura 1). De manera que puede entenderse, que en la práctica pedagógica “los estudiantes tienen oportunidades de sumergirse en la profesionalidad docente, al observar la articulación entre la teoría y la práctica en un contexto real de actividad laboral” (Tejada-Fernández, Carvalho-Dias & Ruiz-Bueno, 2017, p.94).

En este sentido, también puede advertirse el carácter complejo y los compromisos que le reviste la práctica pedagógica al estudiante, toda vez que:

A esta situación se suma el doble carácter del practicante: un estudiante en formación que es a la vez un “profesional” que debe cumplir funciones como tal. Se mueve al mismo tiempo en el espacio académico universitario y en el mundo del trabajo. En el espacio académico, responde a un asesor que lo orienta y evalúa de acuerdo con los parámetros de la academia y en el campo de práctica a un asesor institucional que le demanda según las lógicas y ritmos del mundo laboral. (Villegas, 2006, p.108)

Dado lo anterior, es necesario cuestionar y reflexionar en torno a la manera en que la práctica pedagógica está respondiendo, por un lado, a las exigencias del contexto, normativas y orientaciones administrativas, y por el otro, las formas en que dicha práctica responde a esas exigencias sin descuidar el proceso formativo de los estudiantes de la Licenciatura en cuestión.

Anexado a lo dicho en el párrafo anterior, es necesario reflexionar y reclamar claridades sobre qué normativas deben imperar a la hora de la realización del plan de estudios de la licenciatura en cuestión, la cual desarrolla la práctica pedagógica como uno de los aspectos fundamentales de dicho plan y le otorga unas definiciones particulares, y en donde las llamadas prácticas laborales del Ministerio del Trabajo estarían incidiendo de manera directa en su desarrollo, en base a una interpretación y puesta en marcha por parte de la SEM. También es necesario poner en cuestión el aspecto de concertación y negociación en los convenios, como lo indica el MEN en su Directiva ministerial No. 30 de 2016, y que la reglamentación por parte de la Alcaldía de Medellín y la SEM sobre los centros de práctica y la práctica laboral, al parecer no ha tomado en cuenta, estableciendo de manera poco negociada y participativa sus intenciones.

Así mismo, a partir de este escenario y de las nuevas normativas municipales que le configuran, desde la Facultad de Educación y el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, pueden darse reflexiones y estudios que permitan clarificar la idoneidad de espacios de práctica con el fin de lograr los objetivos de formación de los estudiantes, tal como lo indica la Política Integral de Prácticas de la Universidad de Antioquia: “Será responsabilidad de cada unidad académica la selección de escenarios de práctica idóneos para el logro de los objetivos de formación integral de los estudiantes, para lo cual establecerá criterios que permitan gestionar integralmente las prácticas” (Consejo Superior Universitario, 2014, art. 58). Respecto a esto, a partir de la Circular No. 201960000157 del 25 de julio de 2019 de la SEM, se puede inferir que las IES, deben identificar el tipo de prácticas que ofrecen, si éstas no se corresponden con las prácticas definidas por la SEM, la gestión de los centros de práctica debe darse en coordinación directa con los coordinadores de los establecimientos sin intermediación de la SEM. Sin embargo, también es necesario considerar que la reglamentación que se efectúe sobre las prácticas, no debe pasar por alto las obligaciones de normas de nivel superior, como la Constitución Política de Colombia, las leyes colombianas y

las disposiciones Universitarias que le son superiores, disminuyendo así, la probabilidad de conflictos y aumentando la validez (Puerta Lopera, 2006).

Cabe entonces en este punto, señalar que existen ciertas disparidades en cuanto a las disposiciones normativas que manejan algunas de estas instituciones en relación con los procesos de práctica pedagógica, pese a dichas disparidades, podría existir un acuerdo en torno al desarrollo de la normatividad en beneficio de la mejora de los procesos formativos. Frente a esto, y siguiendo a Puerta Lopera (2006), las normas jurídicas deberían contar con variados principios y permitir ciertas características, como por ejemplo la legalidad, en la cual la norma se subordina a otras de rango superior otorgando validez; la vocación de permanencia, en donde debe tenerse una visión a futuro con el fin de evitar cambios constantes a propósito de la inseguridad jurídica; la construcción colectiva de la norma, puesto que si la norma se construye de manera participativa y negociada, respaldada por sus destinatarios, podrá contar con mayor eficacia y menor transgresión; debe ser pertinente, en la medida que incide efectivamente en problemas de necesidad contextual, y debe guardar coherencia en su contenido y con las disposiciones de otras normativas.

En torno a algunos principios y características jurídicas de la norma anteriormente señalados, pueden exponerse otros casos a los ya mencionados, que parecen ir en contra de dichos principios. A partir de los datos analizados, se puede inferir que reglamentaciones como la Ley 1753 de 2015, el Decreto 2450 de 2015, Resolución 02041 de 2016 y la 18583 de 2017, que inciden en los procesos de acreditación y registro calificado de programas de licenciatura del país, así como en sus procesos de práctica pedagógica, pudieron significar variadas tensiones para los programas de licenciatura.

Para ilustrar lo anterior, la Ley 1753 de 2015 bajo su artículo 222, exigiendo de manera obligatoria, la acreditación de alta calidad para las licenciaturas de pregrado que tuvieran 4 cohortes de egresados, estableció unos compromisos hacia las licenciaturas del país, en donde muchos de estos programas no pudieron cumplir con los plazos perentorios. Ante este panorama, de que muchos programas de licenciatura del país pudieran cerrar dejando por fuera a muchas personas del acceso a la educación superior, con el agravante de que varios de esos programas de licenciatura se encontraban en municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), y que muchos jóvenes de esos municipios tenían opciones limitadas para acceder a la educación superior¹³, el MEN expidió

¹³ Esta información se encuentra disponible en los considerandos del Decreto 892 de 2017 del MEN.

el Decreto 892 de 2017, ofreciendo un régimen transitorio para la acreditación de alta calidad en estos municipios priorizados.

En el caso de la Resolución 02041, se exigían 50 créditos para la práctica pedagógica en los programas de licenciatura, lo cual restaba créditos destinados para los cursos disciplinares y teóricos. Sobre este asunto, uno de los entrevistados indicaba que frente a la formación de maestros podrían quedar entonces:

(...) maestros excelentes en la práctica pero muy poco rigurosos en lo teórico, y los otros pues tenían como un argumento y era en relación a que algunos programas de licenciatura también ofrece, estos, valga la redundancia programas virtuales, ya sabemos pues que la virtualidad tiene un componente que es (...) muy autónomo, y entonces en qué momento con un programa virtual se iban a cumplir 50 créditos de práctica, cierto, entonces hubo como bastantes tensiones dentro de ese sentido, al punto pues que se reformula la resolución quedando con 40 créditos. (Fragmento de la entrevista 031J)

De manera que el MEN expidió la Resolución 18583 de 2017 derogando la 02041 de 2016, justificando en sus considerandos, que era necesario establecer un solo cuerpo normativo del tema y brindar mayor seguridad jurídica. Esta norma, modifica algunos elementos específicos de calidad para las licenciaturas con miras a la gestión del registro calificado, entre estos elementos se establece que los créditos destinados a la práctica pedagógica y educativa deben ser 40 presenciales como mínimo. Pero cabe cuestionar por qué, de manera constante, se redefinen estas reglamentaciones, en este caso, para realizar trámites asociados al registro calificado, lo cual no pareciera tener la vocación de permanencia y de eficacia, en donde la norma debe ofrecer seguridad jurídica, estabilidad y confianza a los destinatarios. Frente a este aspecto, León Roldán (2019) concluye que:

Se demostró que el Gobierno ha reglamentado la calidad académica en la educación superior sin el requerido ánimo de vigencia y efectividad en el tiempo, por lo que de manera continua se modifican las reglas de juego de los procesos de Acreditación de alta calidad y registro calificado, produciendo una inestabilidad jurídica y social en la adecuada prestación del servicio educativo. (p.30)

En esta misma línea, Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela (2018) en una revisión de la OCDE, indicaban que: “Si bien la formulación de políticas educativas en teoría apoya una visión compartida a largo plazo, el marco institucional encaminado a garantizar la continuidad de la política educativa es deficiente” (p.10). Incluso, puede decirse que desde el MEN también se reconocía esta situación cuando indican que:

En la línea temporal se refleja la ruta de decisiones orientadoras de la formación de los educadores de modo discontinuo, fragmentado, con cambios e implementaciones que poco perduran en el tiempo y, especialmente, con limitados márgenes de apropiación. En consecuencia, la densa estructura normativa regula y direcciona la educación con márgenes estrechos de implementación, ocasionando una superposición de prácticas y comprensiones educativas y pedagógicas que fácilmente dan la imagen de un transitar entre modelos inacabados, yuxtapuestos en múltiples y diversas maneras. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p.42)

A partir de lo que se ha descrito, también puede sugerirse una cuestión tensionante en torno a la interpretación de la norma, toda vez que las diversas entidades involucradas en la formación de maestros y la práctica pedagógica, pueden tener lecturas divergentes, y, por tanto, desarrollos diferentes en cuanto a las disposiciones reglamentarias. Es el caso que se ha venido exponiendo, en donde la SEM, toma unas disposiciones normativas y pasa por alto otras para reglamentar los centros de práctica en instituciones oficiales de Medellín, y que algunos de los entrevistados han llamado como una inadecuada interpretación de la norma por parte de esa entidad.

Así mismo, puede pasar que, dentro de las tensiones derivadas de la autonomía universitaria frente a la función de inspección y vigilancia por parte del Estado, exista un carácter de interpretación que contribuya a generar estas tensiones. De allí, que existan variadas demandas y sentencias frente a las normas que se expiden en torno al aseguramiento de la calidad de la educación, y que pueden afectar la autonomía universitaria. Es preciso manifestar que, varios autores “coinciden en señalar que no son claras las normas que se han promulgado respecto a las funciones de inspección y vigilancia porque permiten exceder las funciones señaladas para ejercer esta competencia, desdibujando en muchas oportunidades la autonomía

universitaria” (Urrego Tuberquia, 2008, p.87-88). De manera que, esta lectura sobre la inspección y vigilancia puede devenir en limitantes para la autonomía universitaria, dado que: “Esta interpretación restringe notablemente el principio de la autonomía universitaria, pues ésta únicamente tiene sus límites en la Constitución y la ley, y no en decretos expedidos en función de la inspección y vigilancia” (Urrego Tuberquia, 2008, p.86).

8.3.2 Transformaciones curriculares de la Práctica Pedagógica ¿Elección u obligación?

Como bien se ha venido exponiendo, el programa Licenciatura en Ciencias Sociales ha estado atravesado por múltiples transformaciones como consecuencia de la presencia tanto de normativas como de iniciativa propia de los profesores y actores administrativos del programa, en ese sentido, se podría manifestar que se hace un poco complejo determinar hasta qué punto y cuáles cambios han sido más por razón normativa o por decisión propia, pues ambos elementos se han puesto de manifiesto en el mismo escenario y casi en el mismo marco temporal, siendo difícil identificar y señalar límites claros y precisos del accionar del uno o del otro en la práctica pedagógica del programa, dado que las transformaciones han trasegado entre lo normativo y el accionar autónomo.

Si bien, es difícil determinar el marco de acción de los dos actores, algo que podría advertirse en el trasegar de estas transformaciones ha sido la responsabilidad y compromiso con que el equipo profesoral y directivo ha asumido y ha respondido a los cambios que se han venido haciendo en la Práctica Pedagógica. Tal parece que, el equipo profesoral y directivo se ha encargado no sólo de guiar a los estudiantes en los Seminarios de Práctica, sino también, son quienes, partiendo de lo que vivencian con sus estudiantes y conversan entre sí en los espacios dispuestos para la autoevaluación y que dan cabida a la autorregulación, toman decisiones y proponen cambios en aras del mejoramiento continuo de los espacios de práctica.

El equipo profesoral está constituido por los profesores que acompañan el Seminario de Práctica Pedagógica I hasta Práctica Pedagógica X: Trabajo de grado, siendo alrededor de 20 profesores. Algunos de ellos son egresados del programa y otros, siendo una minoría, son historiadores o antropólogos, pero han trabajado esas áreas de saber en el campo educativo. El equipo profesoral, al entender la importancia que tiene la práctica pedagógica para el programa ha dado importancia a fomentar espacios donde se posibilite el diálogo y el debate frente a lo

que acontece en la práctica pedagógica, derivando así “*en un equipo profesoral muy cualificado y sobre todo eso, que trabaja en equipo*” (Fragmento de la entrevista 007B).

Podría inferirse entonces que, la responsabilidad y compromiso que ha destacado entre el equipo profesoral ha permitido que se propicien dos elementos importantes; primero, la decisión de hacer cambios correspondientes a los contenidos curriculares y determinar el momento y los espacios en que los estudiantes asisten en su rol de maestros a los escenarios educativos en la práctica pedagógica; segundo, la capacidad de responder oportuna y acertadamente ante la presencia y llegada de normativas que implican hacer cambios, sin que la llegada de esta represente traumatismos o mayores complicaciones, en la medida en que los cambios se van haciendo de manera progresiva, tal y como manifiesta el entrevistado:

Entonces supongo yo que no significaron muchos cambios esta última reforma porque ya los cambios se venían haciendo en la propuesta y se venían haciendo por trabajo y decisión del equipo de profesores que estaba en práctica, siempre fue así, lo construíamos en el equipo grande de los profesores, más o menos la licenciatura tiene unos 20 profesores de práctica cada semestre, y en ese equipo grande es que se toman, se tomaban las decisiones. (Fragmento de la entrevista 007B)

Con respecto a esto, otro entrevistado manifiesta:

Una cosa que hemos tenido como programa es que nosotros hemos creído que las transformaciones hay que ir las haciendo dentro del mismo programa independiente de normativas, entonces digamos que cuando aquí han llegado las normativas nosotros ya hemos estado como avanzando en eso. (Fragmento de la entrevista 015E)

Sumado a lo anterior, es importante manifestar que los cambios que de manera autónoma se han realizado al interior del programa con respecto a la práctica, no solo se han hecho respondiendo a las necesidades identificadas por parte del equipo profesoral, sino también, porque al parecer, el equipo ha tenido la disponibilidad de escuchar y atender las necesidades que los estudiantes han manifestado. Verbigracia, uno de los cambios más importantes con respecto a la práctica fue la implementación de las prácticas tempranas, las

cuales se empezaron a desarrollar antes de la llegada de la normativa frente a las mismas. Pareciera ser entonces que esto se debió en parte, a que el equipo profesoral se dispuso a escuchar las necesidades de los estudiantes, pues algunos de ellos manifestaban:

(...) Es inconcebible pensar que 2 semestres de práctica son suficientes para estar preparados para una labor que tiene tanta responsabilidad como lo es la docencia, siempre entre muchos compañeros realizábamos la crítica alrededor de ello, del porqué sólo eran dos semestres y ya, pensábamos que debería ser más tiempo. (Cuestionario P2)

Parece ser también, que el equipo profesoral, en el Seminario de Práctica, podía disponer espacios para que los estudiantes además de contar sus experiencias y sentires en la Práctica Pedagógica también hicieran sugerencias o dieran ideas de cómo se podría mejorar estos espacios. Uno de los encuestados expresaba: *“Recuerdo mucho las sesiones de clase de proyecto didáctico 8 y 9 en que contábamos nuestras experiencias de la práctica y cada compañero hacía una sugerencia o daba ideas de como mejorar”* (Cuestionario P2).

Puede advertirse entonces, cierta responsabilidad y compromiso por parte del equipo profesoral, dado que, no solo han tenido la disposición de escuchar, sino que también han tenido la capacidad de mantener unos procesos de autorregulación y autoevaluación constante, lo que ha hecho que en el trasegar del programa se propongan y susciten cambios en aras de la mejora continua.

El conjunto de características y cualidades que se han gestado en el equipo profesoral, resaltando el constante interés por la autoevaluación y procesos de autorregulación, parece que ha permitido al programa adaptarse fácilmente a la normativa, y ello a su vez, ha propiciado y hecho posible la renovación del registro calificado y la acreditación de alta calidad. De manera que la *“decisión de esta unidad académica por asumir el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de alta calidad, son una muestra clara del interés por la evaluación y la autorregulación, en aras de la calidad académica y administrativa”* (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2016, p.107).

Sumado a lo anterior, el participante representado por el código 023S, hace mención a la necesaria adaptación a la normativa nacional, para así obtener el registro calificado, el cual es nombrado inicialmente por el Decreto 2566 de 2003 que luego es modificado por el Decreto

3678 de 2003, indicando que los programas en educación deberán contar con registro calificado, el cual equivaldrá a su acreditación previa (que era el nombre que se utilizaba anterior a esta norma y que se desprendía del Decreto 272 de 1998), para seguir funcionando. De esta manera, puede decirse que la normativa nacional “*influye en la medida que nos tenemos que adaptar, esta, cualquier programa de educación del país se tiene que adaptar a lo que diga la norma y sino no le dan el registro*” (Tomado de la entrevista 023S).

Partiendo de lo anterior, es posible dilucidar la alineación de los aspectos evaluativos del programa con las exigencias de la normativa nacional y universitaria, además de que se evidencia un trabajo que puede decirse responsable ante las exigencias normativas a fin de que el programa mantenga el registro calificado.

El accionar del equipo profesoral al interior del programa, entorno a la Práctica Pedagógica, no solo parece que ha permitido atender de manera oportuna y responsable la presencia de la norma, sino que también, ha promovido transformaciones que han sido el resultado de identificar, teniendo en cuenta las diferentes voces del programa (directivos, estudiantes, profesores), las limitaciones y dificultades de la Práctica Pedagógica, conllevando a proponer y ejecutar cambios que estuvieran en pro de superar las falencias y caminar hacia unos procesos y espacios más cualificados, estructurados y estructurantes al interior de la práctica pedagógica. El conjunto de decisiones tomadas por parte del equipo profesoral en aras de la mejora continua, pudo haber derivado en que ante la presencia de la normativa no se presentaran mayores traumatismos, como lo indica uno de los entrevistados.

Ya les decía yo a ustedes, o sea, aquí los cambios los vamos haciendo es por la misma dinámica del desarrollo del programa, y otro es porque si son imposiciones, pues imposiciones no, pues sí, normativas, hay que hacer eso, ah listo, evaluación, cambios, pero la principal razón es porque nosotros mismo tenemos como un proceso, una cultura de autorregulación, de autoevaluarnos, entonces vamos haciendo, ve, para que cambiemos esto, hagamos esto, cuando ha llegado la, que hay que cambiarlo ah véalo acá, ya, ahí va. (Fragmento de la entrevista 015E)

Si bien, algunos de los cambios que se han debido realizar una vez la normativa así lo exige, en la mayoría de las ocasiones no ha implicado un malestar fuerte o un caos para el equipo profesoral, no se desconoce ni se invisibiliza que la presencia de la normativa en el

escenario de la Práctica Pedagógica puede derivar en tensiones, las cuales van en diferentes vías dentro del escenario educativo, pues ante la presencia de la norma no sólo se gesta una tensión de ella frente a las decisiones y organizaciones del programa, sino también, al interior del programa, toda vez, que la norma puede visibilizar el encuentro de intereses y luchas en un mismo escenario.

Dado el carácter y características del *currículum* adoptados en esta investigación, al hacer alusión a Martínez (2010), se recuerda que el *currículum* “es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado” (p.6). En razón de ello, se comprende la presencia de estas tensiones, las cuales, en el escenario propio de la práctica pedagógica son entendidas bajo la mirada de Villegas (2006), quien es citada en apartados anteriores.

El programa al reconocer estas tensiones, hace uso de palabras como *Campo* y *Núcleo* en su plan de estudios y estructura curricular, pues el *Campo* bajo el postulamiento de Bourdieu es el escenario donde se propician luchas de poder y hay cabida al encuentro de diferentes discursos.

Las tensiones que se han generado al interior del programa una vez se da la presencia de la norma, se podría decir, han derivado en resistencias por parte del equipo profesoral, en aras de conservar y darle primacía a los propósitos de formación que se han tejido en el trasegar del programa Licenciatura en Ciencias Sociales. Las posibles causas de las resistencias por parte del equipo profesoral frente a la norma, podría pensarse es debido a la preocupación de que los cambios que esta propone puedan modificar la práctica pedagógica en el sentido que la piensa y la ha tejido el programa.

De esta manera, si bien, como se ha logrado advertir el programa se ha adaptado a la normativa, podría decirse que se ha hecho resistencia frente a ciertos elementos o factores que a su consideración no se pueden dejar a un lado o pasar por alto, a pesar de la norma. Siguiendo este orden de ideas, es menester manifestar que Morales (2012) indica que “la resistencia radica en crear un sujeto capaz de ser reflexivo generador de transformaciones y sobre todo ético, que pueda de alguna manera resquebrajar el poder dominante” (p.157).

Por su parte, Giroux (2004) que en su momento estuvo marcado por la Teoría Crítica, plantea que “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la auto reflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (p.28). Finalmente, Aníbal (2007),

citando a De Certeau expone que “las resistencias son actividades que obligan a una transformación de la forma de dominio; es un poder disruptivo, inesperado, fundante y afirmativo. Es la transformación de lo dado” (p.1).

Podría indicarse que las tensiones, no son ignoradas ni invisibilizadas por parte del equipo profesoral y administrativo del programa, al contrario, son reconocidas e identificadas con la intención, de si es el caso implementar formas de resistencia frente a aquellos elementos que puedan afectar o modificar sus construcciones formativas. En razón de ello, cuando discursos externos llegan al escenario de la práctica, como indica uno de los entrevistados, es resemantizado, para que vaya en concordancia con el proyecto formativo del programa.

*A pero es que nosotros no tenemos en cuenta eso, pues, suena muy raro, pero, es decir, hay una serie de conceptos que han ingresado al campo pedagógico, pero recuerden ustedes que cuando hablamos de campos, de campos de saberes, en el caso de la Facultad de Educación, hablamos desde los presupuestos de Bourdieu, un campo, como en un campo de fútbol, es una tensión, entran allí los problemas, las preguntas los conceptos, los términos, entran en tensión con los otros, entonces lo que, en educación lo que tiene que hacerse, teniendo en cuenta que hablamos desde este campo de tensiones y luchas, y son luchas de poder, ingresan, pensamos que estos conceptos que ingresan del campo de la economía, del campo del neoliberalismo, de todo esto, calidad, eficiencia, eficacia, no sé qué, uno tiene que **resemantizarlos**. (Fragmento de la entrevista 023S)*

Bajo esta premisa, podría indicarse que la resistencia se convierte en un acto de reflexión y de conciencia frente a lo que acontece, y más que servir como un muro de contención, cumple el papel de un camino de transformación. De esta manera, pareciera ser que el equipo profesoral lo que ha hecho frente a la norma es reflexionar sobre la misma, y partiendo de sus principios filosóficos y de su propuesta formativa tomar decisiones frente a lo que debe permanecer o modificarse a pesar o no de la presencia de la misma, como se observa en la presente entrevista:

(...) Para nosotros esa ha sido la única manera que nos hemos ideado para mantener lo que ha sido el proyecto de formación de la licenciatura, no afectar la calidad del programa y responder también al requerimiento que nos hace el

Ministerio y que nos hace el contexto, eso es una forma de resistir. (Fragmento de la entrevista 015E)

Con lo analizado puede sugerirse que el programa se ha caracterizado por transitar entre las tensiones y las resistencias, en lo tocante a la práctica pedagógica, dado el papel que ella cumple para los maestros en formación, bajo la mirada tanto del programa como de entes externos. Posiblemente lo anterior explique el motivo por el cual la práctica pedagógica se ha visto bajo constante regulación por vía de los dos actores mencionados anteriormente.

Si bien, ambos actores han otorgado importancia a la práctica, se puede manifestar que lo hacen con finalidades e intenciones que podrían tener variantes, y que ello, de alguna u otra manera influye no solo en la forma en que ven la práctica, sino también, en la relación que hacen con otros elementos constitutivos de la misma, verbigracia, la investigación, sus escenarios, sus momentos, entre otros.

Para ejemplificar lo anterior y partiendo de los elementos normativos expuestos en el transcurso del presente proyecto investigativo y en el apartado de los anexos (Ver anexo 8, 9 y 10), se podría manifestar que la regulación que se ha llevado a cabo por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia con respecto a la práctica pedagógica, se debe a que han entendido que la calidad del sistema educativo tiene cierta relación de proporcionalidad con la calidad de los programas de formación de maestros, y a su vez, a los espacios que propician su ser y su quehacer dentro del escenario educativo, a saber, la práctica pedagógica.

Por su parte, el programa se ha visto movido a regular la práctica pedagógica dado que la han identificado como un eje transversal y estructurante para la formación de los maestros, toda vez que es el punto de encuentro entre el saber pedagógico como saber fundante, el saber disciplinar, la didáctica y las prácticas investigativas.

Se podría pensar, que las diferentes percepciones y miradas que se tejen entorno a la práctica provenientes de actores diferentes, genera que los cambios propuestos por parte de ambos, puedan converger, en algunos casos, en puntos de encuentro y consenso, pero en otros, en posibles tensiones.

El apartado anterior, además de develar posibles tensiones, también permite advertir que se han venido gestando cambios al interior del programa nacidos en el seno del mismo, es decir, son cambios que se han venido dando como iniciativa propia y haciendo uso de la

autonomía que como programa, facultad e institución universitaria se les ha sido otorgada. Con respecto a la autonomía a la cual se ha hecho alusión, sería necesario y pertinente pensar en ella, y pensar hasta qué punto realmente es posible hablar o no de autonomía. Podría decirse que en variadas ocasiones se ha puesto la universidad y la autonomía en un mismo renglón, la una seguida de la otra, pues en algunos discursos de la cotidianidad se escucha de manera reiterada autonomía universitaria, y en la cotidianidad de este discurso no emergen o se hacen visibles el conjunto de elementos complejos que hay detrás de esta aparente incuestionada unión. Posiblemente, lo que ha llevado a pensar que necesariamente la universidad tenga que estar acompañada de la autonomía, se deba al hecho de que la universidad como máxima institución creadora y campo donde confluyen los saberes y el conocimiento ha de ser autónoma en sus decisiones y marco de acción, sin embargo, la universidad no goza de esas libertades ilimitadas, o no en la forma en que algunos pueden suponer.

Pensar en autonomía universitaria es bastante complejo, puesto que, si nos remontamos a donde emerge y proviene esta relación, es posible advertir que desde sus inicios es dificultoso porque ha estado en el debate hasta qué punto es pertinente que a las instituciones de educación superior se les otorgue total autonomía, y en qué medida esta autonomía puede ir en contravía de otros elementos o incluso derechos. Basados en los planteamientos de algunos autores, este discurso nace bajo el seno europeo, pero, termina haciendo parte e inmiscuyéndose en el escenario Latinoamericano y, por supuesto, en el colombiano.

Al escenario colombiano entra con los mismos cuestionamientos y complejidades, donde se percibe que la total autonomía de las instituciones de educación superior puede ser contraproducente incluso, para el mismo sistema educativo, como podría evidenciarse a continuación.

El Ministerio de Educación Nacional presentó un diagnóstico, respecto a la cobertura y calidad de la educación, en el cual, evidenció el crecimiento desordenado de la oferta educativa en el nivel superior a comienzos de los años noventa, así como la ausencia de correspondencia con las necesidades laborales y productivas del país. Debido a la falta de pertinencia y de consistencia entre contenidos académicos, el aprendizaje y la demanda laboral, se hizo visible también la falta de reflexión sobre la pertinencia de la educación superior frente a las necesidades de desarrollo del país y así mismo, la carencia de un sistema de información integral. Esta situación se presentó, según la interpretación de

algunos autores, como consecuencia del uso desmedido de la autonomía universitaria y de la carencia de una estrategia de inspección y vigilancia del servicio educativo, de acuerdo con la Constitución. (Urrego Tuberquia, 2008, p.93)

Partiendo de los hallazgos realizados por el Ministerio de Educación Nacional, se empieza a cuestionar hasta qué punto ha de ser prudente que se otorgue una completa autonomía a las instituciones de educación superior, en razón de ello, se inicia todo un diseño e implementación de herramientas o instrumentos que permitan no solo disminuir la autonomía que se tenía hasta el momento, sino también de ejercer un control o un seguimiento a los procesos que se venían dando al interior de estos programas. Bajo este panorama, podría decirse que el término autonomía comienza a ser ambivalente, porque si bien, en cierta medida se daba una separación del Estado con las Universidades, esta no se hacía exenta de una relación de jerarquía de una sobre la otra, siendo el Estado representado y materializado en organismos consultivos y ejecutivos y en políticas educativas, quien ejerce influencia sobre las universidades, toda vez que las universidades están vinculadas a las políticas educativas del ámbito nacional.

El control, o la cada vez más persistente presencia de las políticas educativas en las Universidades de carácter público se debe entonces a la relación existente entre la autonomía universitaria y la calidad de la educación, como ha de advertirse a continuación:

La calidad es un aspecto sustancial de la educación. La autonomía universitaria juega un papel muy importante frente a ella. El alcance de ambas debe reconocerse de tal manera, que la una no vulnere la otra, o que en aras de garantizar la plena autonomía se descuiden los lineamientos de la calidad en los procesos educativos; de ahí que los procesos de acreditación, que buscan evaluar y mantener un control sobre la calidad de los programas y de la institución, sean complementarios de la autonomía. (Urrego Tuberquia, 2008, p.95)

Por otro lado, se puede manifestar que una de las causales de la regulación de la autonomía se ha debido al hecho de que, desde el Estado se ha concebido la educación de calidad como un derecho fundamental, en ese sentido, el Estado tiene la obligación de velar

por él, así, la vigilancia y control de las universidades, posibilita al Estado evidenciar que se esté dando cumplimiento a tal derecho, y de esta manera, se justifica la regulación de las universidades, pues al parecer, el derecho a la educación ha de primar sobre la autonomía universitaria. Además, es necesario señalar que:

El imperativo de eficiencia que se impone al Estado para la prestación de estos servicios. La educación es un servicio público por mandato de la Constitución y el Estado debe garantizar su prestación eficiente. Para el caso particular de la educación superior, el Estado debe garantizar a las universidades las condiciones para atender este servicio público con la mayor eficiencia; precisamente la autonomía de las universidades es uno de los presupuestos de éstas, para poder cumplir con la función social estimada en la Constitución. (Urrego Tuberquia, 2008, p.82)

Partiendo de los elementos expuestos anteriormente, es posible advertir que, si en efecto se podría hablar de autonomía universitaria, ésta sólo ha de desenvolverse bajo un marco de acción determinado, y no puede dejar de desconocer que la universidad ha de disponerse y tener como referente las estipulaciones y normativas que sean exigidas desde las políticas educativas.

Finalmente, se destaca que la jurisprudencia constitucional ha declarado que el principio de la autonomía universitaria no debe ser entendido de manera absoluta y en sentido irrestricto, pues los preceptos constitucionales han fijado ciertos límites al mismo, como son: (i) la facultad reconocida al Estado para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación; (ii) la competencia atribuida al legislador para expedir las disposiciones generales con arreglo a las cuales las universidades pueden darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos; (iii) la facultad de configuración legislativa para expedir las leyes que regirán la prestación efectiva de los servicios públicos; y (iv) el respeto por el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p.4)

Los lineamientos o parámetros a los cuales han de adscribirse las universidades en referencia a la autonomía, también tocan e influyen en la autonomía de la Facultad y del programa de Licenciatura en cuestión, pues estas, también resultan permeadas por la presencia de políticas educativas y a su vez, de las normativas que surgen al interior de la universidad (ver anexo 10) y a las cuales también deben de circunscribirse. En este sentido, se da cabida a pensar hasta qué punto las decisiones y transformaciones curriculares en relación con la práctica pedagógica que se han dado al interior del programa han sido totalmente autónomos, dado que, los cambios han de hacerse teniendo presente algunas especificaciones realizadas desde la normativa, estando así bajo las directrices de un marco de acción determinado.

Las IES pueden estructurar el currículo distribuyendo el componente de práctica pedagógica en coherencia con su propuesta formativa y los aprendizajes que quiere propiciar durante la ruta de formación del futuro docente, atendiendo las condiciones estipuladas por la Resolución 2041 de 2016 en relación con cantidad de créditos presenciales destinados a la práctica pedagógica y momento en el que se debe iniciar su abordaje. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016, p.8)

El programa tiene la facultad de hacer transformaciones y de organizar la práctica pedagógica partiendo de sus fundamentos filosóficos y propuesta formativa, sin embargo, esas transformaciones han de tener coherencia con la normativa, atendiendo a las exigencias correspondientes, y expresadas en la mayoría de veces en la organización curricular.

Las disposiciones provenientes del Estado que ingresan al escenario educativo de la educación superior en lo tocante a la autonomía, puede derivar en tensiones en diferentes vías, a saber, entre la universidad y el programa con la norma, toda vez que hay unas restricciones en ciertas decisiones, y que, las propuestas procedentes de los actores externos pueden modificar las estructuras, organización del plan de estudios o los procesos que se han ido gestando al interior del programa y por ende, a la práctica pedagógica.

Haciendo lectura de los elementos expuestos anteriormente, queda aún por saber hasta qué punto es posible pensar o no en una autonomía universitaria y a su vez, del programa con respecto a la práctica pedagógica.

Por otro lado, se podría decir que en ese marco de acción que posee el programa para realizar modificaciones y para estructurar sus características y elementos constitutivos, además de atender y poner nuevamente en el escenario el compromiso y responsabilidad del equipo profesoral y, sumado a la capacidad de respuesta frente a la norma y a la necesidad de caminar de cara a la presencia de la acreditación de alta calidad y al registro calificado, se ha gestado un conjunto de exigencias para el programa, provenientes del mismo, es decir, en los procesos de autorregulación y autoevaluación que se podría decir han dado característica especial al programa, este ha configurado normas y estructuras reglamentarias que han de cumplirse al interior del mismo. El conjunto de normativas, reglamentaciones, acuerdos y disposiciones que se han creado en el programa se han realizado con la intención de caminar hacia procesos de mejora constante, y por ello, el mismo programa se ha encargado de revisar y regular las normativas que ellos mismos se han dispuesto para su cumplimiento. Si bien, estas normativas están cumpliendo a las necesidades que el programa ha identificado para sí mismo, también es posible manifestar que tales normativas van en concordancia y coherencia con las exigencias universitarias y nacionales, donde posiblemente se refleja y se destaca nuevamente la responsabilidad del equipo profesoral, y que tal y como se dispone en el reglamento de prácticas pedagógicas, es necesario caminar hacia el mejoramiento continuo y progresivo.

Para ejemplificar lo anterior, es pertinente traer a colación la visita que realizaron los pares evaluadores en el año 2019, con la que se esperaba obtener la tercera reacreditación de alta calidad del Programa. Para esta visita se organizaron una serie de reuniones de los pares evaluadores con estudiantes, profesores de práctica pedagógica, coordinadores, administrativos, entre otros, además, se realizó un informe con la información solicitada y necesaria para la reacreditación, dicho informe constó de 282 páginas, pero, también fue resumido en 31 páginas y presentado por factores en documentos independientes para favorecer la lectura en el boletín de difusión de la Licenciatura en Ciencias Sociales, llamado *Anaqueles*. En el boletín, se logra advertir un resumen de los diez factores de calidad que el Consejo Nacional de Acreditación definió. En cada uno de los factores se advierte las construcciones que ha hecho el programa a través de su trasegar, incluso, en lo tocante a la práctica pedagógica.

La visita de los pares evaluadores en el programa concluyó con un informe de salida, y con la espera del resultado final de esta visita, donde se da a conocer si se otorga o no la reacreditación de alta calidad, lo cual podría tardar hasta un año. Por otro lado, los pares evaluadores resaltaron la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace al interior del programa con respecto al proyecto de formación.

Al advertir los procesos autónomos y de exigencia propia que se han caracterizado al interior del programa en concordancia con exigencias universitarias y nacionales, se podría manifestar que estos, han traído consigo algunas implicaciones en la práctica pedagógica, a saber, transformaciones curriculares realizadas de manera voluntaria.

Las transformaciones curriculares que se han dado al interior del programa, se podrían decir se han dado como consecuencia del entramado de elementos que han caracterizado al mismo: responsabilidad del equipo profesoral, la autoevaluación, la autorregulación y la necesidad de caminar hacia la mejoría.

Podría decirse que una de las transformaciones curriculares más importantes que de manera autónoma ha realizado el programa con respecto a las prácticas pedagógicas, fue la incursión de prácticas tempranas.

El programa se da a la tarea de gestionar el registro calificado, y de realizar a su vez, el Documento Maestro del año 2010. Uno de los entrevistados indica sobre ese contexto lo siguiente:

En esa circunstancia, en ese interregno, fue cuando pensamos, nosotros veníamos pensando eso desde hacía mucho rato, en introducir entonces las prácticas tempranas a partir del cuarto semestre, no era una demanda del Ministerio de Educación Nacional, ¿queda claro?, es una cuestión por autoevaluación, por mirar nuestros procesos porque veíamos que los egresados lo pedían, nosotros hicimos una consulta a los egresados y los egresados decían que era muy importante que tuviéramos prácticas desde antes, y eso permitió entonces que el documento maestro que entregamos en el 2010, creo que en junio del 2010 se va y es aceptado por el Ministerio de Educación Nacional y nos da la renovación del registro calificado. (Fragmento de la entrevista 023S)

Esta transformación curricular que se dio en el programa y que se podría decir, ha sido uno de los más importantes y estructurantes tanto para el programa en sí como para los estudiantes, se debió, al parecer, en gran medida debido a que el equipo profesoral procuraba que el espacio de práctica pedagógica pudiera responder cada vez más al proyecto de formación y al perfil de egresado al que han apuntado, en aras de entregar excelentes maestros a la sociedad.

Entonces les decía los cambios que han habido, entonces hubo esa que es el de las prácticas tempranas, que eran las prácticas a partir del cuarto semestre hasta el décimo y digamos que ese es el primer cambio que nosotros miramos como muy positivo, pero que ese cambio se da no porque había venido una norma, sino que cuando pensamos la transformación curricular de una vez se introdujo, pues se vio que era importante, que para ganar precisamente en consonancia con ese proyecto de formación, cómo hacer que los muchachos realmente sientan eso que planteábamos como proyecto de formación, eso efectivamente sea asumido sino tiene espacios reales donde podamos evidenciar eso, entonces por eso fue que trabajamos lo de las prácticas iniciales, cierto.
(Fragmento de la entrevista 015E)

Por otro lado, otra de las transformaciones que se han dado y han sido significativas para el programa, y que pueden poner de manifiesto el compromiso de los administrativos del programa con los estudiantes y con su proceso formativo, ha sido respecto a la práctica en contextos no escolares. Tal parece que desde el programa se ha superado la idea de concebir que el único escenario al cual se circunscribe el maestro es en el aula de clase comprendida desde la estructura física convencional, o en la escuela perteneciente ya sea a lo rural o lo urbano, pues, hay contextos que si bien no satisfacen unas características para denominarse escuela o aula, si cuentan con sujetos dispuestos para el aprendizaje y con sujetos dispuestos a la enseñanza, y es en ese marco donde el maestro también puede tener cabida y se precisa de su saber, de su ser y de su quehacer. En razón de ello y por petición de los estudiantes, en la práctica pedagógica se da paso a la práctica pedagógica en contextos no escolares, como indica uno de los entrevistados:

Y es el hecho de la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos no escolares, en el Proyecto Didáctico 7 de la versión 01 del plan de estudios, cierto, más o menos en el año 2006 de pronto, 2007, no recuerdo cuál de los dos años, (...) que uno de los proyectos didácticos se hablara específicamente del trabajo en otros contextos, cierto, ese compromiso fue muy importante porque eso dio lugar, a que el semestre próximo hiciéramos una reforma al programa del curso y lo constituyéramos efectivamente en un trabajo para trabajar en contextos no escolares, eso fue fundamental, eso les vino muy bien a los estudiantes, los

estudiantes se sintieron muy emocionados con ese asunto, (...) y bueno hasta ahora lo cumplimos, lo cumplimos al punto que una de las prácticas ahora es la “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Contextos no Escolares”, y la reforma del 10 (2010), y que ahora se mantiene con la reforma del 18 (2018). Entonces, eso fue muy importante porque en la facultad, por primera vez una licenciatura empieza a trabajar, a pensar en que la voz del maestro, que el saber del maestro no se constriñe, o no se circunscribe o no se reduce únicamente a la escuela, cierto, sino que, son múltiples los espacios donde el maestro despliega su saber y su hacer. (Fragmento de entrevista 023S)

Pensar al maestro en contextos no escolares tiene tal impacto y relevancia al interior del programa que posteriormente procede a ser una de las líneas de investigación para trabajo de grado, donde se han desarrollado proyectos investigativos en lugares como Santa María La Antigua del Darién.

Tal vez, partiendo de los elementos aquí mencionados, se podría decir que muchas de estas transformaciones se han dado como consecuencia de la cultura de la autoevaluación que en su trasegar ha tenido el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, donde el equipo directivo y profesoral, propone modificaciones constantes como se advierte en el fragmento de la entrevista 007B: *“nosotros somos unos sujetos, maestros, que estamos siempre pensando, mirando los resultados que va teniendo, cambiando esto, modificando aquello”*.

Si bien, la autoevaluación posiblemente hace parte de uno de los elementos más característicos e identitarios del programa y en cierta medida se ha realizado por decisión del equipo profesoral y de manera autónoma, no se puede desconocer que la autoevaluación también tiene un carácter obligatorio, en la medida en que es uno de los requisitos fundamentales para la calidad y la acreditación del programa, por ello, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) expone que: *“Los procesos de autoevaluación deben cubrir todas las condiciones de calidad, incluyéndose a sí misma. Esto quiere decir que hasta el mismo modelo de autoevaluación debe someterse a una evaluación sistemática que permita revisar periódicamente su efectividad”* (p.26).

El Ministerio de Educación Nacional, bajo el propósito de regular y fortalecer la calidad de la educación, además de facilitar el monitoreo de los trámites con respecto al registro calificado, diseñó una guía para la elaboración y construcción del Documento Maestro, el cual

es un documento indispensable para la obtención o renovación del registro calificado, y por ello, debe de tener los requerimientos exigidos. Uno de los apartados de la guía para el Documento Maestro hace alusión a la autoevaluación, donde básicamente, se manifiesta que esta debe ser un elemento que debe de estar en el Documento Maestro entregado por el programa, y por ello, hace de la autoevaluación un elemento obligatorio. En el apartado, se expone que la autoevaluación es importante en la medida en que permite observar que el programa ha creado e implementado procesos de mejoramiento y ha realizado cambios con respecto a los mismos, además, de que los cambios han de tener una coherencia con los resultados propuestos al implementar dichos cambios. De esta manera:

Debe entenderse como un procedimiento que permite evidenciar el cumplimiento de los propósitos planteados en la creación del programa, las condiciones adecuadas de su desarrollo a lo largo del tiempo, así como el mejoramiento, la madurez y el perfeccionamiento del programa académico. Para tal fin está concebida la autoevaluación y sus consecuentes planes de mejoramiento como medio de evidencia permanente de mejoramiento durante el periodo de vigencia del Registro anterior. (...) Renovar, no es hacer de nuevo, ni volver a hacer; es dar fe que nuevamente, lo ofrecido cuenta con las condiciones necesarias para ser desarrollado y que ha venido en un proceso de crecimiento ante sí y ante una comunidad que lo reconoce. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016, p.2)

Por su parte, en los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, se hace alusión a las condiciones de calidad, y se menciona la autoevaluación, donde es definida como:

La autoevaluación en la educación superior es el proceso de conocimiento y reconocimiento que la comunidad de una institución o de un programa hacen de sí mismas y de la institución o el programa como un todo. Se trata de una mirada de la academia sobre sí misma y sobre sus realizaciones y problemas, que es precisamente propia del sentido crítico y autocrítico de la naturaleza misma de la academia. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p.21)

Posterior a esta definición, exponen que:

Este proceso permite constatar los niveles de madurez y desarrollo de los programas producto de la realización de dos procesos de autoevaluación durante la vigencia de siete años del Registro Calificado y como requisito para solicitar su renovación. En consecuencia, los planes de mejoramiento y el seguimiento al cabal cumplimiento de los compromisos producto de la autoevaluación son el requisito fundamental para la renovación del registro calificado. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p.21)

Puede decirse entonces que la autoevaluación parece transitar entre lo autónomo y lo normativo, y en este sentido, no se podría manifestar de manera tajante hasta qué punto o en qué medida en el programa se ha respondido más a una o a otra, lo que sí pudiera quedar con más claridad, es que la autoevaluación ha sido la promotora de muchas de las transformaciones y cambios que se han promovido al interior del mismo.

Los múltiples cambios que se han dado al interior del programa, con respecto a la práctica pedagógica, podría decirse han dado resultados positivos y han sido bien vistos al interior del programa por lo que han posibilitado y mejorado, como se logra evidenciar en la presente fracción de entrevista:

Esos cambios son maravillosos desde el punto de vista nuestro, en la medida que nosotros venimos construyendo, no hemos dicho, a partir de una norma cambiamos, sino que cambiamos a partir de las necesidades y la intención que tiene este programa en sus procesos y su filosofía. (Fragmento de la entrevista 023S)

De igual manera, los cambios en sí mismos son sometidos a constante revisión con la intención de evaluar si fueron oportunos y aportaron significativamente, o si, en efecto mejoró lo que se buscaba mejorar. Y se podría manifestar, en este sentido, que posiblemente son cambios productos de esos procesos de autorregulación por parte de profesores y desde la coordinación del núcleo donde se ponen en la mesa cuestionamientos como:

Qué funcionó, qué no funcionó, qué hay que ajustar, buscando tener la mejor propuesta posible para los estudiantes, entonces eso hace que la licenciatura siempre este cambiando, no cambiando diametralmente los cursos y los

nombres porque eso daría una inestabilidad, pero si afinando y mejorando siempre, entonces estos contenidos que se están trabajando en este semestre pasan de pronto al otro y se van generando cambios sutiles. (Fragmento de la entrevista 007B)

Otros de esos cambios, como se indicaba, posiblemente han respondido también a un conjunto de normativas, por la necesidad de responder a estándares de calidad que no solamente se han dado como exigencia nacional, sino también, posiblemente como respuesta a influencias o exigencias externas, como las provenientes de la OCDE, donde al parecer hay un interés y un enfoque hacia la parte laboral en la que ha de desempeñarse en un futuro el maestro en formación.

Partiendo de las dos posturas anteriores podría decirse que en esos cambios se han dado posiciones encontradas, en el sentido en que pueden ser diferentes los intereses que subyacen a esos cambios, dependiendo de la lectura de cada una de las posturas. Podría decirse que para el programa el interés que ha amparado esos cambios ha sido la mejora de los procesos de formación de los estudiantes, que por medio de la práctica se reconozcan como maestros sujetos políticos, sujetos de saber, sujetos investigadores y sujetos de humanidad, que se pueden circunscribir a múltiples escenarios y no solo al del aula. Por otro lado, para la normativa podría decirse que los cambios se han suscitado en pro de caminar hacia la calidad de la educación, y en este caso en particular, hacia la calidad de los programas de formación de maestros y a sus prácticas. Los diferentes intereses que subyacen a estos cambios posiblemente generen tensiones porque se está caminando hacia finalidades que pueden diferir en ciertos aspectos, sin embargo, podría decirse que el programa ha sabido caminar de cara a esa realidad o a esa posible tensión, y ha caminado por donde se le ha indicado, pero portando su propio traje, su propia identidad y su propio ser. De manera que, en la síntesis curricular de la práctica pedagógica, la capacidad de modelación y de transformación de los directivos y profesores del programa parecen mostrar un importante papel.

La suma de los múltiples cambios que ha tenido el programa se ha manifestado en multiplicidad de elementos del mismo, a saber, número de créditos, el nombramiento del programa y de los espacios de práctica pedagógica, los contenidos y su orden, el momento del inicio de la práctica, la investigación, entre otras cosas. Pareciera entonces, que estos cambios terminan derivando en aspectos positivos para el programa, y de manera muy particular de la

práctica pedagógica, donde pasó de ser un elemento que representaba caos a ser el eje transversal de la licenciatura, como puede leerse a continuación:

Pero en el momento en que desde el año 2000 decidimos esos diez proyectos, era vinculando tanto el saber didáctico con el saber pedagógico, y eso revertirlo en unas prácticas. Entonces desde allí se convirtió como en el eje transversal de la licenciatura, porque si bien nosotros nos graduábamos también realizando práctica pedagógica, la práctica no era en el sentir mío, que soy una persona que ingresó a la Licenciatura en el año 82 y me gradué en el 87, no era el sentido, era el producto, pues era la aplicación de lo aprendido, vamos a la práctica, pero no como ahora que la práctica es lo que nos nuclea, es la columna vertebral, es todo pensado hacia la formación de un maestro para esta licenciatura que tiene un propósito específico que pretende es formar sujetos de humanidad, que pretende formar sujetos críticos, y todo pues es una aventura, que se inicia en el primer semestre y finaliza en el décimo, deviniendo, construyéndonos, pensando como sujetos maestros de Ciencias Sociales.
(Fragmento de la entrevista 023S)

De esta manera, al convertirse la práctica pedagógica en un estructurante dentro del programa, pareciese evidenciarse un fortalecimiento en el proyecto de formación y en la investigación, toda vez que los estudiantes podrían reconocerse a sí mismos como maestros investigadores que piensan y reflexionan sobre su propia práctica, su contexto y discursos que los permean.

8.3.3 Práctica Pedagógica: entre las posibilidades y limitaciones

Todo lo dicho hasta ahora, puede contribuir a visibilizar unas posibilidades, así como también limitaciones, que pueden darse dentro de la concreción curricular de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. En un primer momento, es preciso referir las potencialidades que puede estar brindando el estructurar el programa de Licenciatura en torno a la práctica pedagógica. Como ya se ha mencionado, parece existir una tendencia hacia potenciar la práctica pedagógica en la formación de maestros, tendencia que también se ha pensado, según la información obtenida, al interior del mismo

programa de manera autorregulada, lo que puede haber favorecido en la configuración de nuevos equilibrios en torno a la formación de maestros.

En contraste con los datos obtenidos en la encuesta, como se muestra en la figura 1, alrededor del 34% de los participantes, referencian que hacía falta un mayor enfoque en los procesos de la práctica pedagógica, debido en buena medida a que su duración no era suficiente. También es necesario resaltar que el 100% de los encuestados, están de acuerdo con que el desarrollo de las prácticas pedagógicas fue importante para sus procesos de formación. A este respecto, conviene decir que el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en los últimos años ha orientado sus procesos formativos dándole mayor relevancia a la práctica pedagógica, en referencia a esto, uno de los participantes de la entrevista indica que *“por eso para nosotros es muy claro entender la práctica precisamente como ese articulador, ese eje que nos posibilita precisamente constituirnos en cuanto tales como maestros sujetos de saber, en teoría pero también pedagógica”* (fragmento de la entrevista 015E).

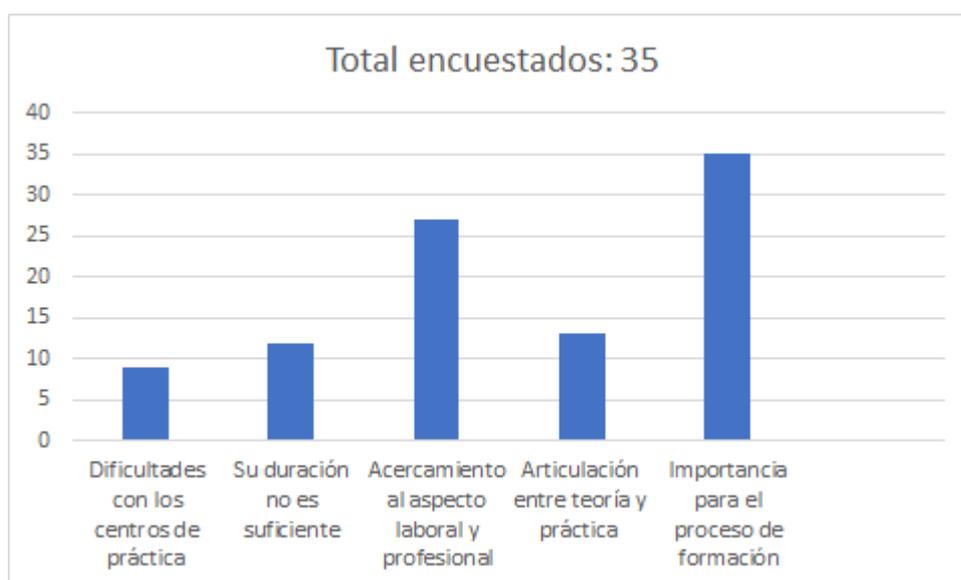


Figura 1. Posibilidades y limitaciones en los procesos de práctica pedagógica según los encuestados.

Elaboración propia.

Siguiendo con lo anterior, factores como el sentido de la práctica pedagógica para el programa de Licenciatura, la incursión de prácticas tempranas, la posibilidad de realizar esas prácticas en diversos contextos, la flexibilidad y apertura con los procesos de movilidad, la

articulación con el ámbito investigativo, y el aumento del creditaje de la práctica pedagógica, parecen haber influido en una centralización hacia la práctica pedagógica del programa de licenciatura en cuestión, configurando nuevos equilibrios en la manera de formar maestros, contribuyendo a la identidad al programa, y posibilitando construcciones permanentes y dinámicas, toda vez que en el desarrollo de la práctica pedagógica, se encuentran constantes confrontaciones con variados intereses y contextos. Esto, podría contribuir con una preparación más pertinente de maestros para salir al campo laboral y profesional, que respondan a las necesidades de los contextos, así como también, aportar a que el estudiantado se encuentre de una manera más frecuente con su función profesional, reconociéndose como maestros en formación y pudiendo tomar decisiones más acertadas y oportunas sobre aspectos como la vocación.

Lo anterior, también puede estar en cierta sintonía con las disposiciones normativas estatales, las cuales parecen estar orientadas a dar un mayor peso a la práctica pedagógica en los programas de formación de maestros. Por tanto, podría decirse que las transformaciones curriculares impulsadas por el Estado, también parecen posibilitar una mayor exigencia y mejoras en los procesos de formación de maestros, en este sentido, a través de la normativa, como lo menciona Calvo, Lara & García (2004):

(...) se han propiciado reconfiguraciones pertinentes para los programas en la situación en que se encontraban, así éstos lo hayan tomado más como una exigencia normativa que como una posibilidad para ofrecer programas con mejor calidad. Ante los múltiples problemas identificados en los diagnósticos realizados en la década de los noventa (anomia conceptual, fragmentación, multiplicación de títulos), resulta que los decretos han puesto a las instituciones a pensarse a sí mismas en consonancia con su misión, visión y responsabilidad social. En cierto modo, los decretos pueden estar coadyuvando a que la pedagogía encuentre una vía más clara para su pleno reconocimiento como saber propio del docente. (p.4)

Algunos de los entrevistados, también hacen hincapié frente a las posibilidades que podrían ofrecer las disposiciones normativas, respecto a la formación inicial de maestros y la práctica pedagógica, de esta manera uno de ellos manifiesta que:

(...) sino que este país, los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes de este país se merecen excelentes maestros, y un maestro se forma, como a filosofar se aprende filosofando, a mastrar se aprende maestrando, por ese lado pues de la norma yo lo veo muy interesante, que eso sea obligatorio que no solamente sea un semestre de práctica o dos, sino que sean prácticas tempranas. (Fragmento de la entrevista 023S)

Así también, puede ser prudente cuestionar en cada caso esos cambios, toda vez que, en el proceso de concreción curricular, una cosa puede ser la disposición normativa, y otra cosa, la manera en que esas normativas se desarrollan en los diferentes ámbitos de la concreción curricular como lo refiere Gimeno (2007), o de la síntesis curricular como lo expresa De Alba (2006). De allí, que este proceso de transformaciones curriculares pueda devenir en un entramado complejo de relaciones, intercambios, influencias, luchas, imposiciones o negociaciones, ofreciendo posibilidades, así como limitaciones para los diversos actores involucrados.

Una de las limitaciones de estos cambios curriculares de la práctica pedagógica, puede presentarse en que los aumentos en los controles, en la regulación, y en la centralización de las decisiones, podrían ir en detrimento de procesos que se llevan a cabo en la Licenciatura y demás programas de formación de maestros, como las facultades de autonomía y sus márgenes de actuación, además de que dichas regulaciones no siempre parecen aportar seguridad y confianza en los administrados, de manera que para el Estado y sus ámbitos administrativos, también pueden presentarse dificultades en cuanto a la administración y desarrollo efectivo de las regulaciones. Para ilustrar esto se puede traer a colación el caso del manejo de los centros de práctica por parte de la SEM, en donde pueden visibilizarse afectaciones en los procesos de práctica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, aunque esta gestión de los centros de práctica, al parecer, es una dificultad que se tiene desde antes en la licenciatura en cuestión, como manifestaron algunos entrevistados y encuestados, aduciendo a los inconvenientes para establecer una comunicación fluida con rectores o coordinadores, debido a sus múltiples ocupaciones y, posiblemente, por la no formalización del relacionamiento entre las partes.

Otro condicionamiento parece surgir en torno a la modificación en el sistema de créditos del plan de estudios, lo que puede plantear cambios que influyen en la formación de maestros,

por ejemplo, rebajar los créditos en lo teórico podría significar una disminución en los aprendizajes disciplinares de los maestros en formación. Sumado a lo anterior, podría manifestarse el desconocimiento que en ocasiones tienen los estudiantes del programa frente a lo que acontece con respecto al mismo, lo que puede derivar en críticas o malestares que no siempre son compartidos con profesores, coordinadores o administrativos.

Sin embargo, queda por ver cuáles van a ser los impactos a futuro de estas nuevas reformas a las licenciaturas para los variados elementos del sistema educativo colombiano, en donde la práctica pedagógica queda como una de las variables clave en la formación inicial de maestros.

Recapitulando todo lo que se ha dicho en esta presentación de los resultados, su análisis y su discusión, es posible decir que, en el despliegue del trabajo investigativo, se han hecho análisis e interpretaciones de la información, a partir de ejercicios de triangulación en coherencia con el proceso sistemático investigativo, así como con los objetivos, marcos de referencia y metodología.

A manera de guisa, es factible indicar que, en el ámbito político-administrativo de las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica, se reseñó un contexto de los procesos de regulación en conexión con discursos internacionales y nacionales, acto seguido, en un ejercicio descriptivo se desplegó la normativa que, a nivel nacional, municipal y universitaria, ha guardado relaciones con los cambios curriculares de la práctica pedagógica, esto en conexión con el discurso de la calidad. Este primer apartado derivó en variadas relaciones y contrastaciones de la información, en donde se hicieron inferencias en vías de resaltar la regulación de las transformaciones curriculares como un ejercicio prescriptivo procedente del ámbito político-administrativo del *curriculum*. De allí que se indicara, que las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica, resultan en un proceso complejo en donde se pueden develar diversos actores e intereses. Así mismo, se interpretó cierta tendencia normativa, orientada a aumentar las exigencias referentes a la calidad de los programas de formación de maestros, lo que se podría ver concretado en diversos mecanismos de regulación.

En la segunda categoría se realizó un acercamiento a las transformaciones curriculares que se han venido implementando entorno a la práctica pedagógica y los diferentes actores e intereses que las han promovido. En un primer momento, se pone de manifiesto la importancia que ha venido revistiendo la práctica pedagógica en los programas de formación de maestros, lo que ha desembocado en que tanto el programa como entes externos como el Ministerio de

Educación Nacional de Colombia en conjunto con otros actores, pongan su foco de atención en la práctica pedagógica, lo cual ha derivado en transformaciones. Seguidamente, se hace alusión a la armonización curricular, un término que surgió en el año 2016 bajo un acuerdo de facultad promovido por la decana, donde se manifiesta que hay un punto de encuentro entre lo normativo y lo que se ha construido como facultad, haciendo la salvedad de que no compartimos ni refutamos el término, que es expuesto en el apartado porque fue un elemento que hizo parte de las transformaciones curriculares que atravesaron al programa. Después, se expone el papel que ha jugado la investigación en su relación con la práctica pedagógica, donde queda de manifiesto que la investigación es fundante en el núcleo de la práctica pedagógica y que los cambios y presencia que ha ido teniendo en el programa ha sido proporcional a la importancia que ha tomado la práctica dentro del mismo. Luego, se trae a colación los cambios en el nombramiento de los seminarios de práctica en relación con el sistema de créditos. En un segundo momento, se realiza un acercamiento a aquellos elementos característicos del programa que le han permitido ir configurando una identidad, donde emergieron la autoevaluación, la autorregulación, la responsabilidad y compromiso por parte del equipo profesoral y su fundamentación en la teoría crítica como elementos que en su interrelación devienen en una identidad. Seguidamente, se advierte los aspectos misionales y propositivos del programa en su relación con el proyecto formativo y, se aborda la noción y transformación de la práctica pedagógica al interior del programa, además de la disposición organizativa del plan de estudios por campos y núcleos en su relación con la teoría crítica y con la congruencia del programa en su proyecto formativo.

Finalmente, en la última categoría, se analizaron diversos factores hallados en la investigación que podrían derivar en tensiones y resistencias, así como incidir en los cambios curriculares de la práctica pedagógica. En un primer momento, se examinaron las relaciones entre algunos actores según la información obtenida, allí se establecieron inferencias en torno a tensiones derivadas de los diferentes intereses respecto a la gestión de los escenarios de práctica, del diálogo entre diferentes actores, del desarrollo de la práctica pedagógica según los actores, de la interpretación y del desarrollo de la normativa. En un segundo momento, se ponía en cuestión el asunto de si las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica, constituían una elección propia o una obligación para el programa de licenciatura en cuestión, tocando elementos tensionantes como la autonomía, algunos límites que plantea la normativa, y analizando posibles formas de resistencia que asumen ciertos actores. Al final, se sugieren algunas posibilidades y limitaciones, que se pueden presentar en la concreción curricular de la

práctica pedagógica de la licenciatura en cuestión, y según los datos analizados. Dentro de las inferencias se indicó que, la centralización del programa de licenciatura hacia la práctica pedagógica puede configurar nuevos equilibrios y maneras de formar maestros. Así mismo, se expresó que las disposiciones normativas, orientadas a regular la práctica pedagógica en los programas de formación de maestros, pueden reducir los márgenes de actuación de los demás actores, así como también contribuir con la potenciación de la mejora en los procesos de formación de maestros.

9. Conclusiones

A partir del análisis de la información, su triangulación y discusión, se concretan las siguientes conclusiones en coherencia con los objetivos propuestos. Estas conclusiones se despliegan de manera integral, dejando en evidencia la identificación y descripción de los cambios curriculares de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en relación con el desarrollo de normativas nacionales y universitarias, analizando y comprendiendo dichos cambios, así como sus incidencias en la práctica misma, y estableciendo limitaciones y posibilidades, todo esto según el periodo analizado.

Según la normativa colombiana, la educación superior se constituye como un servicio público propio a la finalidad social del Estado, y recae en éste, el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia velando por la calidad del servicio educativo. Frente a esto, organismos estatales como el Ministerio de Educación Nacional han manifestado preocupación por el bajo desempeño del sistema educativo colombiano. Desde diversos ámbitos nacionales e internacionales, existen manifestaciones que se dirigen a presentar la formación de maestros y su práctica, como un eje fundamental en cuanto a la mejora del sistema educativo. En conexión con lo anterior, en Colombia se ha presentado en los últimos años, una tendencia por parte de entidades políticas y administrativas, dirigida a mejorar la calidad de la formación inicial de maestros, a partir del fortalecimiento de mecanismos de regulación y control.

En las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se contempla un conjunto de relaciones administrativas y normativas interconectadas, y usualmente jerarquizadas, que actúan en interrelación dinámica con influencias internacionales y nacionales de diversos ámbitos, y que han promovido cambios hacia una prescripción y estandarización curricular de varios factores de los programas de formación inicial de maestros, uno de ellos es lo referido a la práctica pedagógica. Dichas transformaciones curriculares de la práctica pedagógica, resultan por tanto, en un proceso complejo en donde se pueden develar aspectos políticos, e intereses diversos que subyacen sobre esta.

Se evidencia que la calidad y su aseguramiento, es un elemento fundamental para el entendimiento de las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura. Dicha calidad, es validada a través del sometimiento a los diferentes mecanismos y controles de evaluación y cualificación, dispuestos por el Estado a través de sus

organismos operativos y consultivos. Si estos controles, los cuales han venido fortaleciéndose, no son superados, el programa de formación de maestros tendría dificultades para continuar con su normal funcionamiento.

La práctica pedagógica ha pasado a ser una característica específica de calidad para los programas de licenciatura, necesaria para gestionar procesos de control de la calidad, como la acreditación y/o registro calificado. En los últimos años, esta característica de calidad se ha fortalecido en su regulación por parte de las normativas estatales, incidiendo de manera más exigente en la organización de la práctica pedagógica a nivel curricular y en su desarrollo, requiriendo evidencias de estos procesos, e incluso, se trata de regular los convenios para que los estudiantes de licenciatura desarrollen su práctica pedagógica en escenarios pertinentes acordes con su quehacer.

Para el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, además de la incidencia de disposiciones normativas nacionales en torno a la práctica pedagógica, también le han incidido normativas municipales que tratan de regular los centros de práctica constituidos por instituciones educativas de carácter oficial, las cuales han dispuesto nuevas condiciones para que los estudiantes en formación desarrollen su práctica pedagógica.

La Universidad de Antioquia ha supuesto ciertos condicionamientos para los procesos y desarrollos de la práctica pedagógica al interior del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, es el caso del reglamento de práctica pedagógica para los programas de pregrado de la Facultad de Educación, el cual debe guardar coherencia y subordinación con los principios y normas universitarias y estatales que le son superiores, otorgándole validez. De esta manera, en coherencia con las normas rectoras universitarias y estatales, el Consejo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en su margen de actuación, ha definido su reglamento de práctica pedagógica, definiendo aspectos importantes para los procesos y desarrollos de dicha práctica. Sin embargo, dicho reglamento, ha tenido sus cambios en consonancia con transformaciones curriculares en conexión con disposiciones normativas nacionales. De forma más reciente, con el Acuerdo Superior 418 del 29 de abril de 2014, en la Universidad de Antioquia se define una Política Integral de Prácticas para sus programas de pregrado, diseñando un marco de referencia en beneficio de una unidad en lo fundamental con respecto a las prácticas, estableciendo aspectos como que, debido a su importancia, las prácticas deben incluirse desde los primeros niveles en los planes de estudio.

Con respecto a los sentidos de la práctica pedagógica al interior de la Licenciatura en cuestión, la práctica en factores como su articulación con la teoría, la investigación y lo pedagógico, se encuentra en una interrelación con las funciones y principios de la Universidad de Antioquia.

En los últimos años se han venido gestando transformaciones curriculares al interior del programa Licenciatura en Ciencias Sociales, en lo tocante a la práctica pedagógica. Estas transformaciones se han promovido tanto por parte del programa, como por parte de diferentes actores externos como el Ministerio de Educación Nacional, debido al papel protagónico que han revestido en la práctica pedagógica. Pese a que ambos actores han puesto de manifiesto la importancia y necesidad de hacer cambios en lo concerniente a la misma, cada uno de ellos lo ha hecho apuntando a finalidades e intereses que en ocasiones difieren entre sí. El programa, propende porque las transformaciones propuestas y ejecutadas deriven en que la práctica pedagógica sea la columna vertebral del programa, toda vez que se convierte en el punto de encuentro entre el saber disciplinar, la didáctica, la investigación y la pedagogía como saber fundante, donde interactúan y se interrelacionan. Por su parte, actores como el Ministerio de Educación Nacional, ponen de manifiesto que la práctica pedagógica ha de conceder a los estudiantes la experiencia, los elementos e insumos necesarios para la preparación y desenvolvimiento en el campo laboral, donde la cualificación del rol del maestro derive en acciones oportunas y acertadas en el quehacer docente, lo que en términos normativos ha de leerse como calidad de la educación. De esta manera, las transformaciones curriculares terminan transitando entre las disposiciones normativas y las disposiciones del programa, encontrándose una y otra vez en un mismo escenario. El encuentro entre estos dos discursos, fue denominado por parte de algunas personas que hacen parte de la Facultad de Educación como armonización curricular, en el sentido en que existe un punto de encuentro entre la norma y lo que se ha constituido al interior de los programas y de la Facultad, sin embargo, es menester pensar y cuestionar hasta qué punto es un proceso realmente armonizado, si acaso el encuentro entre actores, discursos y contextos no ha de implicar una serie de tensiones, luchas y resistencias.

Uno de los elementos que, en su vinculación con la práctica pedagógica, también ha transitado entre lo normativo y el conjunto de decisiones del equipo profesoral, es la investigación. En los últimos años se han venido gestando discursos internacionales y nacionales en torno a la importancia de la investigación para los maestros en formación, puesto que se ha visto como posibilidad para hacer un acercamiento crítico de la realidad y generar

procesos reflexivos de los contextos, del ser y quehacer del maestro. El programa, frente a la congruencia que ha de tener con las disposiciones nacionales y universitarias, adopta la investigación como elemento importante dentro de la práctica pedagógica. Sin embargo, dada la percepción que el programa dentro de su cultura de la autorregulación y autoevaluación, configura entorno a la investigación, la vincula a la práctica pedagógica y a los seminarios como posibilidad de que el estudiante reflexione sobre su propia práctica, en cuanto a los procesos didácticos y pedagógicos, y a su ser de maestro. Así mismo, la investigación toma importancia en cuanto a las múltiples realidades que tocan al maestro y a su contexto, con la posibilidad de acercarse a la realidad para cuestionarla y en la medida de las posibilidades, transformarla. De esta manera, la investigación es fundante en el núcleo de la práctica pedagógica, y sus transformaciones, presencia y niveles de rigurosidad han ido aumentando proporcional a la estructuración que ha ido teniendo la práctica pedagógica.

Por otro lado, las múltiples transformaciones que se han dado en el programa, también han derivado y se han manifestado en las disposiciones organizativas del programa y de su plan de estudios, en el sistema de créditos y en las formas nominales de los espacios de práctica pedagógica.

En lo tocante a las disposiciones organizativas, el programa lo ha organizado haciendo alusión a campos y núcleos; anteriormente, también se organizaba por ciclos, pero, ante la llegada de un acuerdo de la Facultad de Educación, el equipo profesoral debió omitir hacer referencia a ciclos, sin embargo, en la esencia y en la organización se continúa teniendo presente los ciclos, porque el programa lo consideraba pertinente y necesario. La presencia de los campos y núcleos en el programa, permite identificar que dentro del mismo y de la práctica pedagógica, se tejen diferentes discursos que en su encuentro probablemente generen tensiones y luchas, por tanto, hay que caminar de cara a eso, pues más que representar un malestar, ha posibilitado al programa, reconocer las diferentes formas de concebir el mundo, las diferentes intenciones e intereses que se pueden encontrar en un mismo escenario, donde bajo esa premisa, hay que pensar el proyecto formativo y el devenir maestro de los estudiantes en formación, siendo en ese sentido, que se hace alusión a campo de saber pedagógico y campo de saber de las ciencias sociales, con sus respectivas distribuciones en núcleos.

En el trasegar del programa, los seminarios de práctica pedagógica han tenido diferentes nombres, sin embargo, el cambio nominal de estos espacios no ha derivado en cambios sustanciales, dado que la esencia y los contenidos no han variado de forma trascendental. Los

cambios en el nombre se han debido a las variaciones y propuestas que se han tenido con respecto a las práctica pedagógica, y que han propendido por fortalecerla y estructurarla dentro del programa, de esta manera, los cambios en las formas nominales, permiten advertir la transversalidad en el plan de estudios y donde se evidencia el hilo conductor y secuencial de la práctica pedagógica, donde esta hace presencia en cada uno de los semestres denominándose *Práctica Pedagógica I* hasta *Práctica Pedagógica X: Trabajo de grado*, dejando entrever que en efecto, la práctica pedagógica en la actualidad es la columna vertebral del programa.

Uno de los elementos por medio de los cuales se hace posible advertir tanto la organización de los núcleos como los múltiples cambios que se han dado al interior del programa, es el sistema de créditos. El sistema de créditos permite de manera formal, en consonancia con la normativa y con la disposición organizativa del programa, estructurar los tiempos y el margen de acción que van a tener los núcleos con sus respectivos cursos dentro del plan de estudios. De esta manera, el programa se ha valido de los créditos para poner de manifiesto la importancia que tiene la práctica pedagógica al interior del mismo, pues el número de créditos destinado a este espacio ha ido en aumento progresivo en el plan de estudios, y es un aumento que en varias ocasiones se ha presentado antes de la llegada de una norma que así lo disponga, lo que devela que en efecto se ha dado un proceso de autorregulación y autoevaluación, donde el programa ha sabido adaptarse a las exigencias, pero que, de igual manera, ha logrado trascender la norma y esta no ha determinado el proyecto de formación, ni el sentido, ni la esencia, ni las finalidades del programa en cuanto a la formación de maestros.

El programa de Licenciatura en Ciencias Sociales ha logrado, sin dejar de lado los parámetros o elementos generales que se han dispuesto a nivel normativo, ir tejiendo unas características, particularidades, cualidades y un matiz especial, que le ha posibilitado configurar una identidad.

El programa ha configurado su identidad al beber de la teoría crítica, lo que le ha permitido pensar y reflexionar sobre la visión hegemónica que se tiene frente al quehacer maestro en la actualidad y permite cuestionar el orden de lo establecido, promoviendo la reflexión de la realidad, las libertades, el respeto y el reconocimiento del otro y de lo otro desde sus particularidades y propias construcciones del mundo de la vida.

Dentro de la Licenciatura se reconoce una realidad compleja con la cual se ha venido encontrando el maestro en los últimos tiempos, un maestro que en medio de escenarios

globalizantes y globalizados debe atender y responder a diversas responsabilidades, que se complejizan en la medida en que se ha presentado un énfasis en su formación. Bajo este panorama, el programa piensa y construye unos aspectos misionales y propositivos en la formación de maestros, donde se apuesta por unos maestros que reconocen su entorno, que tienen la capacidad de reflexionar y analizar la realidad que los circunda, que proponen acciones que contribuyan al cambio y al mejoramiento, maestros que están en constante aprendizaje, y que buscan acercarse a planteamientos que le brinden bases para la comprensión de los contextos, y si bien, esto es importante, no es suficiente, porque así como la actualidad reclama maestros con conocimientos, maestros de saber, también reclama y necesita maestros con la capacidad de reconocer al otro desde sus particularidades, que además, pueden leer su entorno y devenir en sujetos políticos y maestros de humanidad.

Partiendo de la premisa anterior, el programa propone un proyecto formativo y un plan de estudios que vaya en concordancia con lo expuesto y que permita satisfacer esos aspectos propositivos y misionales que se han planteado. Uno de los elementos que posibilitan lo anterior, es sin lugar a duda, la práctica pedagógica, y he ahí una razón, por la cual se ha vuelto estructurante al interior del programa.

Cabe indicar que la práctica pedagógica no siempre ha tenido el papel que tiene en la actualidad, pues esta, por supuesto, también ha estado atravesada por múltiples transformaciones y variaciones. En un primer momento, la práctica no era el fuerte del programa, en la medida en que no se tenía muy claro por parte de los profesores, estudiantes y directivos su desarrollo, sin embargo, la capacidad de reflexión del equipo profesoral, de autoevaluación y de autorregulación, de la pregunta constante por el qué hay por mejorar, y el escuchar las diferentes voces, permitió visibilizar que había cambios por hacer y mejoras por implementar. Las propuestas y el caminar hacia la mejora, derivó en procesos más organizados que permitieron darle un lugar protagónico a la práctica pedagógica. Bajo ese contexto, la práctica empieza a tener lugar en el programa, y se convierte en el eje transversal y articulador, en la medida en que es la bisagra entre el saber disciplinar, el saber pedagógico como saber fundante, la didáctica y la investigación. El conglomerado de estos elementos contribuye a que el estudiante se reconozca así mismo como maestro.

De esta manera, las diversas transformaciones que se han dado al interior del programa, se han movido entre lo normativo y las disposiciones propias del programa, donde si bien se han dado puntos de encuentro, también se han dado luchas y tensiones frente a las adaptaciones

que han debido hacerse, sin embargo, el conglomerado de elementos como la autoevaluación, la autorregulación, el compromiso del equipo profesoral, la propuesta y apuesta formativa y los hilos tomados de la teoría crítica, han posibilitado darle una identidad al programa, y con esta identidad, el programa ha tenido un importante margen de actuación, proponiendo transformaciones y asumiendo con adaptabilidad los cambios que se han propuesto desde la normativa, sin perder su esencia, sus configuraciones, sus apuestas y su sentido.

En referencia a las disposiciones normativas que se expiden en torno a la regulación de los programas de formación de maestros, éstas no siempre se dan de manera negociada ni guardando coherencia con la manera en que se desarrollan, y algunas veces en su desarrollo, se presentan cambios e inconvenientes que inciden en su reformulación. De manera que la normativa no ofrece, frecuentemente, la necesaria eficacia, continuidad y seguridad jurídica para con los destinatarios. Así también, el margen de implementación normativa, usualmente se encuentra limitado en torno a la apropiación de las normativas por parte de los destinatarios y demás actores en la concreción curricular, lo que en varios casos puede derivar en interpretaciones y ejecuciones diversas, incluso incoherentes.

Desde las disposiciones normativas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, la práctica pedagógica se orienta como un factor que transversaliza la formación inicial de maestros en Colombia, lo que puede favorecer el mejoramiento de los programas de licenciatura en general, y, además, puede potenciar la identidad del maestro en formación reivindicando la importancia de la presencialidad en contextos reales de práctica.

La práctica pedagógica, se ha, y se continúa configurando como un eje esencial para el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por tanto, dado su carácter de interacción en diversidad de contextos y actores, dicha práctica deviene en un proceso complejo de constante confrontación y construcción.

Sumado a lo anterior, la práctica pedagógica se vincula en una interconexión entre el mundo formativo y laboral, revistiendo de exigencias a actores como los estudiantes en formación. Al triangular los datos, se confirma que la práctica pedagógica es de gran importancia para el proceso de formación de maestros en la Licenciatura, dentro de los aspectos que le dan su importancia, se destaca el proporcionar a los estudiantes una inmersión en el mundo profesional, pudiendo articular la teoría con la práctica en un contexto laboral, concediendo a su vez, un reconocimiento por parte de los estudiantes en su identidad profesional. Así también, se pueden encontrar dificultades en torno al desarrollo de la práctica

pedagógica al interior del programa de Licenciatura, como lo referente al relacionamiento con los centros de práctica, que si bien con las nuevas regulaciones normativas puede mejorarse, también se podrían presentar nuevos inconvenientes. Tal es el caso con la regulación de los centros de práctica oficiales del municipio de Medellín, por parte de la Secretaría de Educación, en donde se han evidenciado irregularidades que influyen en el proceso de práctica pedagógica de estudiantes de la Facultad de Educación, y de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Además, esta regulación municipal presenta discordancias con las normativas que, sobre los convenios de la práctica pedagógica, disponen el Ministerio de Educación Nacional, la Facultad de Educación y la misma Universidad de Antioquia.

El desarrollo de este trabajo conduce a formular preguntas que quedan abiertas como posibilidades de investigación: ¿Cuáles serán los impactos educativos en torno a la formación inicial de maestros según las reformas más recientes? ¿Un mayor enfoque hacia la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros podrá revertir en un aumento de la calidad de estos programas y del sistema educativo? ¿Se continuará la tendencia hacia una mayor regulación de la formación inicial de maestros en Colombia? ¿Qué condiciones tendrá que cumplir el programa de Licenciatura para continuar actuando con un margen considerable en su devenir?

10. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana SA. Distrito Federal, México.
- Anibal, M. Paula. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michael De Certeau. *KAIROS: Revista de temas sociales*, (20), 1.
- Banco Mundial. (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: La educación superior en Colombia*. OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Becerra, A. J. (s.f). *El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC*. Bogotá.
- Blasco, C. M., & Rodríguez, J. G. (2011). Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior: a propósito de un proyecto de reforma en Colombia. *Pensamiento Jurídico*, (31), 155-185.
- Bolívar Echeverri, H. F. (2015). *Formación de maestros y políticas educativas: un estudio de caso en la escuela normal superior Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Fredonia (1994-2011)* (trabajo de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Bolívar Osorio, R. M., & Cadavid Rojas, A. M. (2009). *Del estado docente al estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006* (investigación de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, Biblioteca digital de la OEI.
- Calvo, G; Camargo, M. & Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo, G., Lara, D. B. R., & García, L. I. R. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
- Congreso de la República de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: Diario Oficial No. 40.700, martes 29 de diciembre.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.

Congreso de la República de Colombia. (2 de mayo de 2016). *Ley 1780, por medio de la cual se promueve el empleo y el emprendimiento juvenil, se generan medidas para superar barreras de acceso al mercado de trabajo y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario Oficial No. 49.861 de 2 de mayo.

Consejo de la Facultad de Educación. (19 de abril de 2004). *Acuerdo 148, por el cual se establece el reglamento interno y de funcionamiento de la Práctica pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Consejo de la Facultad de Educación. (18 de septiembre de 2012). *Acuerdo 284, por el cual se deroga el Acuerdo 148 de 2004, y se define el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá.

Consejo Superior Universitario. (29 de septiembre de 1997). *Acuerdo Superior 124, por el cual se establece el Estatuto Básico de Extensión de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Consejo Superior Universitario. (28 de noviembre de 2006). *Acuerdo Superior 332, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia para el período 2006-2016, "Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país"*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Consejo Superior Universitario. (29 de abril de 2014). *Acuerdo Superior 418, por el cual se crea y se define la Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

De Alba, A. (2006). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Domenach, J. M. (1981). *La violencia y sus causas*. Unesco.

- Duhalde, M., & Cardelli, J. (2011). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*.
- Facultad de Educación. (2005). *Reglamento Interno y de funcionamiento de la Práctica Pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial. Universidad Eafit. Medellín, Colombia.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galeano, M. E., Vallejo, A. H., Puerta Lopera, I., Aristizábal, M., Isaza, L. S., Beltrán, H., y otros. (2010). *Voces y sentidos de las prácticas académicas N° 4*. Medellín. Universidad de Antioquia. Vicerrectorías de Docencia y de Extensión.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporánea*. Madrid, Tecnos.
- García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., Perry Rubio, G. E., Rodríguez Orgales, C., & Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá.
- Garzón Agudelo, D. L. (2019). Las nuevas versiones de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 91-98. Medellín. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Ghioldi, A. (1972). *Política educacional en el cuadro de las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux Henry. (2004). *Teoría de la resistencia en Educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.

- González Agudelo, E. M. (2019). La armonización curricular. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 7-10. Medellín. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Isaza, L., Henao, B., y Gómez, E. (2004). Hacia la construcción de horizontes alternativos para la Práctica Pedagógica. *Pedagogía y Saberes N° 21*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Pp. 89-98.
- Lawton, D. (1982). *The end of the 'Secret Garden'? A study in the politics of the curriculum*. London. institute of Education.
- León Roldán, N. (2019). *Análisis de la potestad reglamentaria sobre aseguramiento de la calidad académica y su congruencia con la política pública de la educación superior* (trabajo de especialización). Universidad Santo Tomás. Villavicencio. Colombia.
- Licenciatura en Ciencias Sociales. (2016). *Documento Maestro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales*. Universidad de Antioquia.
- Licenciatura en Ciencias Sociales. (2017). *Proyecto de Formación licenciatura en ciencias sociales*. Universidad de Antioquia.
- Licenciatura en Ciencias Sociales. (2019). Factor 4: Procesos Académicos. *Boletín Anaqueles*, 3(2), 1-4.
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. (2010). *Documento Maestro del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales*. Universidad de Antioquia.
- Londoño Restrepo, G. (2005). Las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia. *Voces y sentidos de las prácticas académicas N° 1*, 13-24. Medellín. Universidad de Antioquia. Vicerrectorías de Docencia y de Extensión.
- Lüdke, Menga. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente*, 1(1), 95-108. Disponible en: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>.
- Martínez, J. (2010). *La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad*. Madrid. Morata.
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Temas de la red*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado*.
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de junio de 2016). *Directiva ministerial No. 30, invitación a la realización de convenios entre Instituciones de Educación Superior -IES- y las Entidades Territoriales Certificadas en Educación -ETC- para que los estudiantes de los programas de licenciatura puedan desarrollar su práctica pedagógica en establecimientos educativos oficiales*. Bogotá. Centro Administrativo Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (15 de septiembre de 2017). *Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. Bogotá: Diario Oficial No. 50.357 de 15 de septiembre.
- Morales H., Milton. (2012). *Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado. Capturas y fugas académicas en el contexto Colombiano*” (tesis doctoral). España.
- Noguera, D. F. C., & Castellanos, J. A. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 11-24.
- Ospina, N. G. (2019). Facultad de Educación: medio siglo de vida curricular. Universidad de Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 11-16.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, 305(1), 1-29. Madrid.

- Puerta Lopera, I. (2006). Normas jurídicas sobre prácticas académicas: de la validez a la eficacia. *Voces y sentidos de las prácticas académicas, N° 2: Hacia la construcción de políticas...* Medellín. Universidad de Antioquia. Vicerrectorías de Docencia y de Extensión.
- Puerta Lopera, I. (2008). Elementos básicos para la creación o modificación de los reglamentos de prácticas académicas. *Voces y sentidos de las prácticas académicas N° 3*. Medellín. Universidad de Antioquia. Vicerrectorías de Docencia y de Extensión.
- Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero and J. P. Valenzuela. (2018). *OCDE Revisión de recursos escolares: Colombia 2018 – resumen*. OECD, Ministerio de Educación Nacional de Colombia para esta edición en español.
- Rivas, F. I. (2004). Política Educativa y prácticas pedagógicas. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, (4), 36- 43.
- Roth Deubel, A. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Secretaría de Educación de Medellín. (19 de septiembre de 2019). *Resolución No. 201950091129, por la cual se da por terminada la práctica formativa en establecimiento educativo oficial*. Medellín.
- Tejada-Fernández, J. (2006). El Prácticum. *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona: Edición Técnica Digital.
- Tejada-Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 10(1), 170-184.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.
- Treviño, E., Villalobos, C., & Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. OREALC/ UNESCO. Santiago.
- Urrego Tuberquia, N. (2008). Apuntes sobre la autonomía en la universidad pública: voces y sentidos de las prácticas académicas de la Universidad de Antioquia, un espacio para la reflexión sobre

la autonomía universitaria. *Voces y sentidos de las prácticas académicas N° 3*. Medellín. Universidad de Antioquia. Vicerrectorías de Docencia y de Extensión.

Usma, J., & Silva, E. (2016). Reforma a las licenciaturas en Colombia: Un llamado a su estudio. *Alma Máter*, p.11. Medellín.

Valles, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.

Vélez Vélez, M. A. (2006). Globalización, mundialización y agenda educativa en Colombia. *Voces y sentidos de las prácticas académicas, N° 2: Hacia la construcción de políticas...* Medellín. Universidad de Antioquia. Vicerrectorías de Docencia y de Extensión.

Villa Urrego, A., & Galindo, L. (2019). Resignificaciones de la Práctica Pedagógica en la Facultad de Educación. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 25-34. Medellín. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Villegas, E. M. (2006). Tensiones en las prácticas académicas. *Voces y sentidos de las prácticas académicas, N° 2: Hacia la construcción de políticas...* Medellín. Universidad de Antioquia. Vicerrectorías de Docencia y de Extensión.

Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia. *Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia*, 238.

11. Anexos

Anexo 1:

Instrumento para recolección y sistematización de información documental: ficha bibliográfica							
Título del documento	Año	Autor	Tipo de documento (tesis, artículo de revista...)	Localización	Palabras clave	Descripción	Registro del documento

Anexo 2:

Instrumento: cuadro de corpus documental		
Categoría conceptual	Cantidad de documentos	Registro de los documentos

Anexo 3:

INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
OBJETIVO	Esta entrevista tiene como propósito establecer una conversación orientada por las preguntas que están en el presente instrumento, con la intención de recuperar ideas

	que emerjan de la conversación para ser sistematizadas siguiendo los objetivos del trabajo de investigación.	
Nombre del entrevistado		
Cargo que ocupa dentro de la Universidad y años de experiencia laboral		
OBJETIVO ESPECÍFICO AL QUE HACE REFERENCIA	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE ENTREVISTA
Identificar los cambios curriculares en relación con la práctica pedagógica que ha tenido el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia entre el periodo 2010-2019, según el desarrollo de las normativas nacionales y universitarias que lo configuran.	¿Cuáles son los cambios curriculares en relación a la práctica pedagógica que ha tenido el programa de pregrado en cuestión durante el periodo analizado, según las normativas nacionales y universitarias que lo configuran?	<p>¿Qué significa la práctica pedagógica en el programa?</p> <p>¿Cuáles son las características principales que brinda al programa esa noción de práctica pedagógica?</p> <p>¿En qué se diferencia la noción de práctica pedagógica que se ha construido en el programa con la noción de otras licenciaturas? (Identidad del programa en cuanto a la práctica pedagógica).</p> <p>¿Cuáles han sido los procesos de cambio curricular en cuanto a la práctica pedagógica en el programa durante el periodo 2010-2019?</p>

<p>Describir los cambios curriculares de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia en el periodo analizado.</p>	<p>¿Cuáles han sido las transformaciones de la práctica pedagógica en el programa de pregrado en cuestión durante el periodo analizado?</p>	<p>¿Por qué se presentan estos cambios curriculares en relación a la práctica pedagógica en el programa?</p> <p>¿Cómo influye la normativa nacional y de la misma Universidad de Antioquia en estos cambios curriculares en relación a la práctica pedagógica en el programa?</p> <p>¿Qué intereses subyacen en la promoción de estos cambios?</p>
<p>Comprender los cambios curriculares y sus incidencias en la práctica pedagógica del programa, en el periodo 2010-2019, con el fin de establecer limitaciones y/o posibilidades de la práctica misma.</p>	<p>¿De qué manera inciden los cambios curriculares en la práctica pedagógica del programa en cuestión, durante periodo analizado?</p>	<p>¿Qué efectos han tenido los cambios curriculares en la práctica pedagógica del programa en cuestión, durante periodo 2010-2019?</p> <p>¿Qué aspectos han mejorado y qué hay por mejorar en cuanto a los cambios en la práctica pedagógica?</p> <p>¿Qué aspectos negativos resultan de estos cambios en la práctica pedagógica?</p>

Anexo 4:

Cuestionario: experiencias sobre las prácticas pedagógicas en la licenciatura en

Ciencias Sociales

Este cuestionario tiene como finalidad obtener información para la realización del trabajo de investigación titulado “Transformaciones curriculares en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia: implicaciones para la práctica pedagógica (2010-2019)”.

Este trabajo investigativo es desarrollado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Para nosotros es muy importante conocer sus respuestas sobre la presente temática. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder las preguntas de la encuesta una sola vez. Su participación será estrictamente confidencial y anónima.

Le agradecemos su tiempo y colaboración, recordando que este trabajo es exclusivamente académico, y que sus aportes contribuirán con nuestra reflexión sobre las transformaciones curriculares que han tenido las prácticas pedagógicas en la licenciatura.

Elegir el nombre del programa en el cual cursó sus estudios

- Licenciatura en Geografía e Historia
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – Versión 01
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – Versión 02
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales - Semipresencial

Indicar el año de graduación: _____

¿Cómo definiría las prácticas pedagógicas dentro de la licenciatura? (Recordando el tiempo en que cursó el pregrado).

Describa cómo fue su proceso de prácticas pedagógicas en la licenciatura.

¿Qué posibilidades destaca durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas?

¿Qué limitaciones destaca durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas?
Describa una experiencia que para usted fue importante dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas.
¿Durante su estancia en la licenciatura hubo cambios que incidieron en el desarrollo de las prácticas pedagógicas? Sí ____ No ____
Si contestó afirmativamente la pregunta anterior mencionar esos cambios
¿Qué implicaciones tuvo para usted esos cambios?
¿El desarrollo de las prácticas pedagógicas fue importante para su proceso de formación? Sí ____ No ____
Si contestó afirmativamente la pregunta anterior ¿Por qué fue importante para su proceso de formación el desarrollo de las prácticas pedagógicas?
Si contestó negativamente la pregunta ¿Por qué no fue importante para su proceso de formación el desarrollo de las prácticas pedagógicas?

Anexo 5:

Instrumento para análisis de contenido: ficha de contenido # ____
Referencia bibliográfica:

Número de registro del documento:
Ficha elaborada por:
Intertextualidad:
Pregunta de investigación del texto:
Ideas centrales que el autor plantea en el texto:
Ideas secundarias que el autor plantea en el texto:
Descripción de la metodología utilizada por el autor del texto:
Resultados a los cuales llegó el autor del texto:
Principales conclusiones planteadas por el autor del texto:
Palabras clave:
Observaciones personales e interpretación:

Anexo 6:

Consentimiento informado para los participantes de la entrevista

La presente entrevista está dirigida a personas que han participado en la gestión de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Dicha entrevista tiene fines netamente académicos y se realiza con la intención de recoger información para el desarrollo del trabajo de grado que lleva como título “Transformaciones curriculares en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia: implicaciones para la práctica pedagógica (2010-2019)”, desarrollado por los estudiantes de pregrado Clara Sofía Echavarría Mazo y Anderson Herrera Duran, y asesorado por Nicolás Londoño y Edison Cuervo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante la sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas

que usted haya expresado. Las respuestas dadas en la entrevista, serán estrictamente confidenciales, es decir, será una información solo conocida por parte de los investigadores. La información será codificada de manera aleatoria y, por lo tanto, no llevará su nombre. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán eliminadas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Usted podrá conocer los resultados finales del mismo, y podrá retirarse o negarse a responder cualquier pregunta en el momento que usted considere.

Agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) de la meta de este estudio.

Me han indicado también, que debo responder unas preguntas y que puedo retirarme de la investigación o negarme a responder cuando yo lo considere necesario. He sido informado además del tiempo de mi participación en la entrevista.

Reconozco que la información que yo provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha: _____

Anexo 7:

Carta para solicitud de acceso al archivo

Buenos días, cordial saludo.

Los investigadores Clara Sofía Echavarría y Anderson Herrera, estudiantes de la Práctica Pedagógica II, nos encontramos realizando una investigación de tipo documental, que tiene por objetivo “Analizar la incidencia que tiene la aplicación de normativas nacionales sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica del programa Licenciatura en Ciencias

Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo de 2010 a 2019”.

Por tal motivo, le solicitamos de manera respetuosa acceso a los documentos (como actas, informes, resoluciones, entre otros), que dentro del programa de pregrado en cuestión se hayan desarrollado, y que tengan que ver específicamente con aspectos curriculares que impliquen la práctica pedagógica en el programa y en el periodo analizado.

De antemano, le agradecemos su colaboración, y le estaremos informando de los resultados que arroje la investigación.

Anexo 8: Algunas normativas nacionales que inciden en el programa de licenciatura y en la práctica pedagógica

Normativa educativa en orden cronológico	Objeto de la política educativa	¿Indicaciones directas sobre la práctica pedagógica? (si/no) ¿Cuáles?	Indicaciones curriculares para el programa de licenciatura	Observaciones
Decreto 5012 - del 28 de diciembre de 2009 (MEN)	Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias	No	Define la Dirección de Calidad para la Educación Superior en la estructura del MEN y sus funciones - Define órganos de asesoría y coordinación sectorial (actores en la calidad) en complementariedad con la Ley 30 de 1992	Algunos artículos fueron modificados por el Decreto 854 de 2011
Decreto No. 1295 - del 20 de abril de 2010 (MEN)	Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior	No	Registro calificado - Evaluación de las condiciones de calidad de los programas y del carácter institucional - Organización de créditos académicos - Procedimiento del registro calificado	Implicaciones para programas académicos de educación superior en general - Contrastar condiciones de calidad con lo contenido en el documento maestro - Actores en la evaluación de las condiciones de calidad - Los programas de instituciones acreditadas "tendrán que solicitar el registro

				calificado, que podrá ser otorgado sin necesidad de adelantar el procedimiento de verificación y evaluación establecido en el presente decreto"
Resolución No. 5443 - junio 30 de 2010 (MEN)	Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones	<p>Si - Debido a su importancia "el currículo debe proveer espacios formativos para desarrollar dicha práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolar" (Artículo 6) - Conocer y afrontar el contexto del ejercicio docente - Exige interacción presencial con estudiantes de preescolar, básica o media - "Los espacios de práctica serán definidos por la institución de educación superior en acuerdo con establecimientos que prestan el servicio educativo en tales niveles" (Artículo 6) - "La institución de educación superior diseñará y ejecutará una estrategia de seguimiento y acompañamiento de la práctica" (Artículo 6)</p>	<p>Características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación - Programas con concepción integral, interdisciplinar y flexible que fortalezca competencias - condiciones de calidad de los programas y del carácter institucional - Fomentar la investigación educativa, pedagógica y didáctica - Presenta condiciones para la denominación académica del programa y la titulación</p>	<p>Implicaciones para programas de formación profesional en educación - Los educadores como "agentes del sistema educativo que prioritariamente contribuyen a mejorar la calidad de vida del país" - Definición de currículo</p>

Resolución No. 6966 - agosto 06 de 2010 (MEN)	Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010 , que definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación	Si - Complementa aspectos del artículo 6 de la Resolución 5443 de 2010 sobre la práctica pedagógica	Modificación del artículo 3 de la Resolución 5443 de 2010, el cual trata sobre la denominación académica del programa y la titulación	Implicaciones para programas de formación profesional en educación
Acuerdo 02 - del 18 de abril de 2012 (MEN - CESU)	Por el cual se establece la apreciación de condiciones iniciales de acreditación de programas académicos	No	Define el procedimiento para el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de programas académicos	Implicaciones para programas académicos de educación superior en general - Existen numerosos acuerdos por parte del MEN para regular los procesos de verificación de calidad por parte de los programas académicos de educación superior, esta normativa es solo una muestra de esos acuerdos, lo que puede derivar en un número muy amplio de normas que perjudiquen la efectividad y aplicación de las mismas.
Decreto No. 1075 - del 26 de mayo de 2015 (MEN)	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación	No	Define procedimientos y características específicas para evaluar condiciones de calidad de los programas y del carácter institucional, organización de créditos académicos, con el fin de obtener el registro calificado recogiendo aspectos del Decreto 1295 de 2010 y otras disposiciones normativas referentes a este asunto	Implicaciones para programas académicos de educación superior en general - Esta norma es un ejercicio de compilación y simplificación del sistema regulatorio - Establece la estructura de los actores para la regulación de la educación superior

Ley 1753 - del 9 de junio de 2015 (Congreso de la República de Colombia)	Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"	No	Exige como obligatoria la acreditación de alta calidad para las licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad (artículo 222), así mismo "Los programas de licenciaturas a nivel de pregrado que no cuenten con el requisito de cohortes antes mencionado deberán adelantar el trámite de acreditación en alta calidad en un plazo de dos (2) años, una vez cumplido el mismo"	Implicaciones para programas de formación profesional en educación - Implica nivelar los criterios del registro calificado de los programas de licenciaturas y aquellos enfocados a la educación a los de alta calidad establecidos para estos programas
Decreto No. 2450 - del 17 de diciembre de 2015 (MEN)	Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación	Si - Deben existir convenios de cooperación con instituciones educativas para realizar la práctica pedagógica y educativa - Las actividades investigativas de los grupos de investigación deben estar en articulación con el desarrollo de la práctica pedagógica y educativa	Define "las reglas de procedimiento a las que se deben acoger las instituciones de educación superior con programas académicos de licenciatura, para obtener la acreditación, de acuerdo con lo establecido por los incisos 1 y 2 del artículo 222 de la Ley 1753 de 2015" (p.2) - Adiciona sesiones 11 y 12 al Capítulo 2, Título 3, Parte 5, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015	Implicaciones para programas de formación profesional en educación - Reglamenta el artículo 222 de la Ley 1753 de 2015 - Hace referencia a la Sentencia C-829 de 2010 sobre autonomía universitaria - Reglamenta el artículo 222 de la Ley 1753 de 2015 y lo adiciona al decreto 1075 de 2015

<p>Resolución No. 02041 - del 3 de febrero de 2016 (MEN)</p>	<p>Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado</p>	<p>Si - Se especifica la necesidad de establecer en los curricula espacios para la práctica pedagógica y educativa - Deben existir convenios con instituciones educativas para el desarrollo de la práctica - La cantidad de créditos para la práctica pedagógica en el programa deben ser 50, deben ser presenciales, e ir aumentando en el transcurso de la carrera</p>	<p>El programa debe especificar características de calidad como la denominación (debe ser acorde a las definidas en la norma); ciertos contenidos curriculares (como la inclusión de la práctica pedagógica) y valores, conocimientos y competencias del educador (esto comprende cuatro componentes, el de fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagógicos y didácticos); la organización de las actividades académicas, lo que incluye créditos sobre la práctica pedagógica, requisito de lengua extranjera de nivel A2 o superior, investigación, entre otras características - También se presentan características específicas de calidad para los programas de Licenciatura bajo la modalidad a distancia</p>	<p>Implicaciones para programas de formación profesional en educación - Hace referencia a la Sentencia SU-667 de 1998, que a su vez se relaciona con la Sentencia No. T-123/93 sobre autonomía universitaria - En las consideraciones de la norma se ofrece un historial de las normativas educativas a nivel nacional que se han venido gestando y su interconexión - Deroga la resolución 5443 de 2010 para redefinir las características específicas de calidad</p>
<p>Circular No. 14 - del 16 de febrero de 2016 (MEN)</p>	<p>Precisiones sobre el registro calificado y la acreditación de licenciaturas</p>	<p>No</p>	<p>Brinda aclaraciones sobre el procedimiento para gestionar el registro calificado - Indica la obligatoriedad de acreditación en alta calidad para las licenciaturas que cuentan (o que contarán) con 4 cohortes de egresados y que no tienen dicha acreditación - Es necesaria la acreditación en alta calidad (según la normativa vigente) para los programas que cumplen los requisitos</p>	<p>Implicaciones para programas de formación profesional en educación - El CNA se encarga de revisar requisitos, programar visitas y emitir conceptos</p>

			para obtener y/o conservar el registro calificado	
Ley No. 1780 - del 2 de mayo de 2016 (Congreso de la República de Colombia, y ministerios asociados al trabajo, comercio e industria)	Por medio de la cual se promueve el empleo y el emprendimiento juvenil, se generan medidas para superar barreras de acceso al mercado de trabajo y se dictan otras disposiciones	Si - Se define la práctica laboral, especificando condiciones mínimas para su realización y el reporte de plazas de práctica laboral en el Servicio Público de Empleo	Ver título III de la normativa, artículos 15, 16, 17 y 18	Implicaciones para programas académicos de educación superior en general - Aunque esta normativa no es del MEN, hace referencia a las prácticas laborales, a partir de las cuales la Secretaría de Educación de Medellín reglamentó los centros de práctica (ver decreto 0025 de 2019 de la alcaldía de Medellín)
Circular No. 27 - del 10 de junio de 2016 (MEN)	Guía para la elaboración del documento maestro - Trámites de registro calificado	No	La normativa hace referencia a un documento de 32 folios (Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado), que desarrolla el MEN con el apoyo de CONACES, para fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, facilitar la evaluación y monitoreo de las gestiones sobre el registro calificado	Implicaciones para programas académicos de educación superior en general

<p>Directiva ministerial No. 30 - del 16 de junio de 2016 (MEN)</p>	<p>Invitación a la realización de convenios entre Instituciones de Educación Superior -IES- y las Entidades Territoriales Certificadas en Educación - ETC- para que los estudiantes de los programas de licenciatura puedan desarrollar su práctica pedagógica en establecimientos educativos oficiales</p>	<p>Si - Se conecta de manera directa con la resolución 02041 de 2016 reglamentando la parte de los convenios entre IES y ETC "para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, como espacios formativos pertinentes y relacionados con el futuro desempeño profesional y laboral de los licenciados", aspecto necesario para la gestión del registro calificado - Los convenios deben precisar las partes involucradas, sus competencias, el objeto, responsabilidades de las partes, compromisos entre IES y EE (para formalizar los espacios de práctica pedagógica en los EE), duración, operación y procedimiento de las IES en los EE, responsables (en las IES, en las ETC y en los EE), responsabilidad y cubrimiento de los practicantes al Sistema de Riesgos Laborales</p>	<p>Debe haber convenios que articulen relaciones entre ETC, IES, EE (Establecimientos Educativos), estudiantes de práctica, docentes y estudiantes de los EE, lo que debe derivar en un beneficio para la calidad educativa - "Los modelos de práctica pedagógica definidas por las IES deben ser presentadas a las ETC y a los EE, de tal manera que sean objeto de negociación, ajuste y aprobación para su implementación. Es importante que cada modelo contenga los siguientes aspectos: justificación e importancia de la práctica pedagógica, líneas de trabajo, enfoque pedagógico, tipos de modalidad de práctica, formas de monitoreo y sistematización, formas y enfoque de evaluación"</p>	<p>Implicaciones para programas de formación profesional en educación - La normativa indica que debe haber acuerdos de voluntades entre las partes y cooperación mutua "Es importante tener presente que los citados convenios se deben suscribir y ejecutar con fundamento en los principios de igualdad, moralidad, eficacia, economía, celeridad, imparcialidad y publicidad, determinados en el artículo 209 de la Constitución Política. Igualmente, deberán respetarse las reglas propias de la planeación, si fuere el caso"</p>
---	---	--	--	--

<p>Resolución No. 12337 - del 23 de junio de 2017 (MEN)</p>	<p>Por medio de la cual se resuelve la solicitud de renovación y modificación del registro calificado para el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, ofrecido bajo la metodología presencial en Medellín-Antioquia</p>	<p>No</p>	<p>Pone de manifiesto varias normativas, como la Ley 1188 de 2008 y el decreto 1075 de 2015, en donde se indica "que para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior se requiere haber obtenido registro calificado del mismo", con las condiciones de calidad que de esas normativas se desprenden - Se manifiesta que el programa de licenciatura en cuestión ha renovado la acreditación en alta calidad y el registro calificado</p>	<p>Implicaciones para programas de formación profesional en educación - Esta resolución se pone en este cuadro para ejemplificar etapas del proceso que implica la obtención del registro calificado - La renovación más reciente del registro calificado supone una serie de procedimientos para gestionar dicho registro, primero proponer la solicitud al sistema SACES, luego CONACES evalúa a partir de la información brindada por los pares académicos que visitaron y verificaron el programa, finalmente el despacho encargado del MEN evalúa la información de CONACES, aprueba las modificaciones del programa en cuestión y renueva el registro calificado reconociéndose en esta resolución</p>
<p>Resolución No. 18583 - del 15 de septiembre de 2017 (MEN)</p>	<p>Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la</p>	<p>Si - En los aspectos generales las disposiciones normativas son muy parecidas a lo que indica la Resolución 02041 de 2016, sin embargo, esta normativa especifica más a fondo la práctica pedagógica y también la relaciona con la práctica educativa y la práctica</p>	<p>Define las mismas características específicas de calidad que la Resolución 02041 de 2016, con un poco más de profundidad en algunos aspectos</p>	<p>Implicaciones para programas de formación profesional en educación - En las consideraciones de la norma se ofrece un historial de las normativas educativas a nivel nacional que se han venido gestando y su interconexión - Deroga la resolución 02041 de 2016 para redefinir las</p>

	Resolución 2041 de 2016	docente , realiza las conceptualizaciones, hace un cambio en torno a los créditos que requiere la práctica " La práctica pedagógica y educativa requiere por lo menos 40 créditos presenciales del plan de estudios del programa académico ", especifica los tipos de práctica en torno a escenarios y actividades de práctica, así como también profundiza en los aspectos investigativos y los productos que puede arrojar el proceso de la práctica pedagógica		características específicas de calidad para los programas de licenciatura
Decreto 1280 - del 25 de julio de 2018 (MEN)	Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación-	No	Define los actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad - Define lo que es el registro calificado, los créditos académicos - Renueva las condiciones de calidad de los programas y del carácter institucional para su evaluación y obtención del registro calificado - Define el procedimiento para la gestión del registro calificado (solicitud, visita de pares, evaluación y concepto, acto Administrativo) - Presenta claridades sobre diversas situaciones acerca del registro calificado	Implicaciones para programas académicos de educación superior en general - Modificaciones al Decreto 1075 de 2015 "para insertar una nueva reglamentación que regule el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en el cual se integren los procesos de evaluación de condiciones institucionales y de condiciones de programa con fines de registro calificado y evaluación con fines de acreditación en alta calidad" - Clarifica que la acreditación en calidad de un programa "implica que el mismo cumple las condiciones de la normativa vigente", "Por tanto, de obtener la acreditación

				de programa, procederá de oficio la renovación del registro calificado correspondiente, lo cual se realizará a través de un acto administrativo expedido por el Ministerio de Educación Nacional" - Sobre la acreditación de alta calidad se indica que "La acreditación es un proceso voluntario, que reconoce las condiciones de alta calidad de los programas académicos de educación superior y de las instituciones que los ofertan"
Resolución No. 3546 - del 3 de agosto de 2018 (Ministerio del Trabajo)	Por la cual se regulan las prácticas laborales	Si - Se define la práctica laboral, especificando condiciones mínimas para su realización y el reporte de plazas de práctica laboral en el Servicio Público de Empleo	<p>Regula las prácticas laborales de las que trata la Ley 1780 de 2016 - Las prácticas laborales "son una actividad formativa realizada en un escenario de trabajo real, que implica la exposición del estudiante a factores de riesgo propios de una actividad laboral" -</p> <p>Define las responsabilidades de cada actor involucrado en las prácticas laborales -</p> <p>Define acciones de vigilancia y supervisión</p>	<p>Implicaciones para programas académicos de educación superior en general - Aunque esta normativa no es del MEN, hace referencia a las prácticas laborales, a partir de las cuales la Secretaría de Educación de Medellín reglamentó los centros de práctica (ver decreto 0025 de 2019 de la alcaldía de Medellín) - Define los actores que convergen sobre las prácticas laborales - Se indica que "las prácticas laborales a desarrollarse en las entidades estatales regidas en sus actuaciones por el derecho público se realizarán mediante la vinculación formativa del estudiante a través de acto administrativo"</p>

Decreto 1330 - del 25 de julio de 2019 (MEN)	Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación	No	<p>Define el registro calificado, su proceso de gestionamiento y las implicaciones de dicho registro - Define condiciones de calidad a nivel institucional y de evaluación de condiciones de programa - Define el sistema de créditos académicos - Especifica de manera más detallada el trámite de registro calificado - Se aclara que "Los programas acreditados de instituciones acreditadas en alta calidad podrán ser ofrecidos en cualquier parte del territorio nacional, previa solicitud de registro calificado que será otorgado sin la verificación y evaluación de las condiciones de calidad" - "En el caso de los programas que hayan obtenido la acreditación en alta calidad y esta se encuentre vigente según la normatividad colombiana, el Ministerio de Educación Nacional procederá de oficio a la renovación del registro calificado del mismo, por el término de la vigencia de la acreditación del programa, si esta fuere superior a 7 años"</p>	<p>Implicaciones para programas académicos de educación superior en general - Modificaciones al Decreto 1075 de 2015 "a fin de establecer las medidas que disponen la organización y funcionamiento del proceso para la solicitud, renovación y modificación del registro calificado" - Define el concepto de calidad - Define el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y sus actores - Deroga el Decreto 1280 de 2018</p>
--	---	----	--	--

Anexo 9: Algunas normativas del municipio de Medellín que inciden en el programa de licenciatura y en la práctica pedagógica

Normativa educativa en orden cronológico	Objeto de la política educativa	¿Indicaciones directas sobre la práctica pedagógica? (si/no) ¿Cuáles?	Indicaciones curriculares para el programa de licenciatura	Observaciones
Acuerdo No. 069 - del 2 de diciembre de 2017	Por medio del cual se redefine el "Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín"	Si - Define que "El Centro de Prácticas del Municipio de Medellín será el medio por el cual los Estudiantes de Instituciones de Educación Superior (...) puedan complementar su formación teórico-práctica de los diferentes programas que cursan y como un apoyo a los planes, programas y proyectos de la Administración Municipal"	Comienzan a fraguarse modificaciones sobre la gestión de los centros de práctica, en donde la Administración Municipal tomará la dirección de esta gestión , y el alcalde de Medellín queda facultado para reglamentar el Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín	El programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se encarga hasta el momento, de gestionar los vínculos con los centros de práctica para el desarrollo de la práctica pedagógica
Decreto No. 0025 - del 11 de enero de 2019	Por medio del cual se reglamenta el Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín y se dictan otras disposiciones	Si - El ámbito de aplicación de esta norma se dirige a los estudiantes de Instituciones de Educación Superior y brinda "escenarios de práctica laboral" - Define la práctica laboral - Indica que " las prácticas laborales en Instituciones Educativas de carácter oficial serán coordinadas por la Secretaría de Educación " - Se menciona la articulación de "un trabajo conjunto entre los diferentes intervinientes, a saber: el escenario de práctica (Municipio de Medellín), el enlace institucional, las Instituciones de educación, los practicantes, los tutores y los monitores" - Se definen 3 modalidades de	Hace referencia a la práctica laboral indicada en la Ley 1780 de 2016, la cual es una "actividad formativa desarrollada por estudiantes de formación complementaria ofrecidos por las escuelas normales superiores y educación superior de pregrado" - Según la norma, esta práctica laboral además, permite generar experiencia laboral, y estará regulada según la Resolución 3546 de 2018 (Ministerio del Trabajo) - Orienta regulaciones de las diversas modalidades de práctica proporcionadas en el Municipio de Medellín - Indica que el Alcalde de Medellín como Jefe de la Entidad Territorial es el encargado de expedir regulaciones reorganizando "el Programa de Centro de Prácticas en el Municipio de Medellín, conforme a las disposiciones nacionales en	"la Secretaría de Educación afiliará a los practicantes al Sistema General de Riesgos Laborales y reportará mensualmente las novedades correspondientes a la Unidad Administración de Personal" - "Queda delegado en el "Secretario de Educación, la facultad para desarrollar el trámite de las prácticas laborales en Instituciones Educativas de Carácter Oficial, desde la identificación de la necesidad, hasta la terminación de las prácticas; así como para expedir los Actos

		<p>práctica laboral, las prácticas de excelencia, prácticas específicas de excelencia y prácticas en las Instituciones Educativas de carácter oficial (para este caso, aplica la última modalidad de práctica especificada en el capítulo II de la norma)</p> <p>- Para las prácticas laborales en Instituciones Educativas de carácter oficial se indica que habrá formalización de las prácticas laborales "a través de vinculación formativa mediante Acto Administrativo expedido por el Secretario de Educación, o quien haga sus veces" - La Secretaría de Educación reportará las plazas disponibles de Práctica Laboral - Se indica seguimiento y control del desarrollo de las Prácticas Laborales</p>	la materia"	Administrativos necesarios para el desarrollo del proceso"
<p>Resolución No. 201950005822 - del 29 de enero de 2019</p>	<p>Por la cual se regula los parámetros de las prácticas laborales en los Establecimientos Educativos Oficiales</p>	<p>Si - Reglamenta de manera específica la vinculación entre entidades públicas y los estudiantes que pretenden realizar la práctica laboral de programas de pregrado y formación complementaria - "Las prácticas laborales en sus diferentes modalidades se formalizarán a través de vinculación formativa mediante acto administrativo emitido por el Secretario de Educación" y teniendo en cuenta lo indicado en</p>	<p>La Secretaría de Educación establece "parámetros y procedimientos para la identificación de necesidad, convocatoria, selección de los aspirantes, formalización de las prácticas laborales de los estudiantes (...) Así como, las competencias y responsabilidades en el proceso de formalización de la práctica, el desarrollo de la misma y su terminación" - Se definen las etapas de: 1) Identificación, Convocatoria y Selección; 2) Formalización; 3) Desarrollo de Práctica; y 4) Terminación de la Práctica - En estas etapas "Los estudiantes</p>	<p>Hace referencia a la Ley 1780 de 2016, la Resolución No. 3546 del 2018 expedido por el Ministerio de Trabajo y el Decreto Municipal No. 0025 del 11 de enero de 2019 - El Municipio de Medellín afiliará y pagará los aportes al Sistema General de Riesgos Laborales de los estudiantes beneficiarios de las prácticas - El estudiante para inscribirse a las prácticas laborales</p>

		<p>la ley 1780 de 2016 y resolución No. 3546 de 2018 (Ministerio del Trabajo), luego de ello "deberá suscribirse un acta de compromiso y un plan de prácticas entre el estudiante vinculado, el tutor y el monitor" - Se definen las responsabilidades por parte de los actores involucrados en la práctica laboral</p>	<p>interesados deberán realizar la inscripción a la convocatoria en los términos y plazos definidos por los rectores", para dicha inscripción debe cumplir con unos requisitos dispuestos en la norma</p>	<p>debe como requisito tener: "Acta de compromiso suscrita por el estudiante de garantizar la afiliación al Sistema de Seguridad Social en Salud en los términos del numeral anterior, durante toda la vigencia de la práctica"</p>
<p>Decreto No. 0112 - del 11 de febrero de 2019</p>	<p>Por medio del cual se modifica y adiciona el Decreto 0025 de 2019, mediante el cual se reglamenta el Programa Centro de Prácticas del Municipio de Medellín y se dictan otras disposiciones</p>	<p>No</p>	<p>N/A</p>	<p>Modifica las modalidades de práctica laboral instaurando 5 modalidades, y reglamenta las nuevas modalidades que no estaban en el Decreto 0025 de 2019</p>
<p>Resolución No. 201950020325 - del 07 de marzo de 2019</p>	<p>Por la cual se realiza vinculación formativa para prácticas en establecimiento educativo oficial a estudiantes de la Universidad de Antioquia</p>	<p>Si - Esta resolución equivale al acto administrativo con el fin de formalizar la vinculación de estudiantes a la práctica laboral gratuita en las Instituciones Educativas de carácter oficial que allí se mencionan - Los estudiantes mencionados en esta normativa deberán "realizar su práctica en el Establecimiento Educativo oficial, y realizarán las</p>	<p>"Es así que, verificados los parámetros y requisitos establecidos en la Resolución No. 201950005822 del 29 de enero de 2019 y la convocatoria, se tiene que los estudiantes que cursan sus estudios en la Universidad de Antioquia, deben realizar práctica que se encuentra contemplada como requisito para obtener el título dentro del pensum académico" - Se establece que debe notificarse esta normativa a varios de los actores involucrados en este proceso de vinculación</p>	<p>Hace referencia a la Ley 1780 de 2016, la Resolución No. 3546 del 2018 expedido por el Ministerio de Trabajo, al Decreto Municipal No. 0025 del 11 de enero de 2019 y la Resolución No.201950005822 del 29 de enero de 2019 (Medellín) - Establece que se designará "como TUTOR de la práctica el Rector</p>

		actividades enunciadas en el presente acto - En esta normativa se encuentran identificados los estudiantes a realizar la práctica laboral, su identificación, nombres y apellidos, facultad y programa al que pertenece, el establecimiento de práctica asignado, la lista de actividades que le corresponden, y la duración de dicha práctica	formativa para prácticas, en establecimiento educativo oficial	del establecimiento educativo oficial donde se realizará las prácticas"
Resolución No. 201950066224 - del 22 de julio de 2019	Por la cual se realiza vinculación formativa para prácticas en establecimiento educativo oficial a estudiantes de la Universidad de Antioquia	Si - Son las mismas indicaciones de la norma anterior, solo cambian algunos elementos en cuanto al artículo primero, en donde se hace mención de los estudiantes que se vincularán a las prácticas laborales gratuitas en los establecimientos educativos oficiales, las actividades a realizar y los tiempos de la práctica	Son las mismas indicaciones de la norma anterior	Son las mismas indicaciones de la norma anterior
Circular No. 201960000157 - del 25 de julio de 2019	Generalidades sobre las Prácticas Laborales	Si - Se realizan claridades del proceso que conlleva la práctica laboral en Instituciones Educativas de carácter oficial	Se indica que solo es competencia de la Secretaría de Educación de Medellín la coordinación de prácticas laborales en Instituciones Educativas de carácter oficial , por tanto "cuando no se traten de prácticas laborales definidas según normatividad, no es desde la Secretaría de Educación directamente que se coordina su realización en los establecimientos educativos oficiales , dicha gestión deberá efectuarse directamente ante los rectores y directores de los establecimientos", además	Hace referencia a la ley 1780 de 2016 - "Respecto a los procesos de convocatoria y selección que se coordinan por la Secretaría de Educación, se deben anunciar de manera oportuna las irregularidades que se presenten en el proceso de aplicación de las prácticas , por parte de los tutores y monitores de los practicantes, y al equipo de apoyo del

			<p>"Es deber de las universidades o instituciones de educación superior o institución para el trabajo y desarrollo humano, orientar a los estudiantes frente al proceso de las prácticas, de la identificación precisa del tipo de prácticas y delimitar cuales son las orientadas por la Secretaría de Educación directamente"</p>	<p>proceso de la Subsecretaría de Prestación del Servicio Educativo"</p>
<p>Resolución No. 201950091129 - del 19 de septiembre de 2019</p>	<p>Por la cual se da por terminada la práctica formativa en establecimiento educativo oficial</p>	<p>Si - Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se indica que "los estudiantes no fueron ubicados en las instituciones educativas donde habían iniciado sus prácticas el semestre anterior", por tal motivo, "fue necesario cambiar las estrategias para que los estudiantes pudieran desarrollar sus proyectos de investigación, por lo tanto solicitan el retiro de los practicantes de estos centros de prácticas" - Se indica una causal con justificación de terminación anticipada de las prácticas laborales, que corresponde al art. 18 de la resolución 3546 de 2018 - La Secretaría de Educación de Medellín mediante esta normativa, da por terminada la vinculación formativa de los estudiantes</p>	<p>Se indica que la Secretaría de Educación de Medellín, en su "facultad para realizar vinculación formativa para la realización de las prácticas laborales de los estudiantes" y asumiendo "las competencias y responsabilidades en el proceso de formalización de la práctica, el desarrollo de la misma y su terminación", realizó la vinculación formativa de varios estudiantes de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia a través de actos administrativos (Resolución No. 201950066224 del 22/07/2019 y Resolución No. 201950071563 del 05/08/2019), sin embargo debido a una causal de terminación de práctica anticipada la Secretaría de Educación procede a por terminada la vinculación formativa de los estudiantes</p>	<p>Hace referencia a la Ley 1780 de 2016, la Resolución No. 3546 del 2018 expedido por el Ministerio de Trabajo, al Decreto Municipal No. 0025 del 11 de enero de 2019, y la Resolución No.201950005822 del 29 de enero de 2019 expedida por la Secretaría de Educación</p>

		relacionados		
--	--	---------------------	--	--

Anexo 10: Algunas normativas de la Universidad de Antioquia que inciden en el programa de licenciatura y en la práctica pedagógica

Normativa educativa en orden cronológico	Objeto de la política educativa	¿Indicaciones directas sobre la práctica pedagógica? (si/no) ¿Cuáles?	Indicaciones curriculares para el programa de licenciatura	Observaciones
Reglamento Estudiantil - Acuerdo 1 - del 15 de febrero de 1981	Por el cual se expide el Reglamento Estudiantil y de Normas Académicas	No	Expone los principios generales de la Universidad en los cuales se destaca la formación integral, la docencia e investigación - Define los elementos constitutivos del estudiante , así como de los programas académicos, las condiciones de ingreso a la Universidad, de la matrícula, de la cancelación de cursos, la asistencia a los cursos, los sistemas de evaluación, las notas y rendimiento académico, la titulación académica, entre otras disposiciones especiales - Define los derechos y deberes del estudiante, reconocimientos y estímulos a la labor académica, y el régimen disciplinario	En el artículo 8 se indica que la Universidad "es autónoma para desarrollar sus programas académicos y de extensión o servicios", entre otros asuntos, pero teniendo en cuenta los límites de la ley - Algunos apartados de este reglamento han sido modificados por el Acuerdo Superior 409 de 2013 entre otros acuerdos

<p>Estatuto General - Acuerdo Superior 1 - del 5 de marzo de 1994</p>	<p>Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia</p>	<p>No</p>	<p>Define los principios generales e indica que estos constituyen "normas rectoras para la interpretación y aplicación del presente Estatuto y de las demás disposiciones de la Universidad, y prevalecen sobre cualquier otra disposición interna" (art. 26) - A partir del principio de normatividad se generan "derechos y responsabilidades y está encaminada a garantizar el cumplimiento de los objetivos específicos de la Institución" - Define los objetivos de la universidad - Define la estructura de gobierno y académico-administrativa de la Universidad indicando funciones y responsabilidades - Define los actores universitarios y reglas generales - Define el bienestar universitario, el control fiscal e interno</p>	<p>Se hace referencia al uso "de la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución Política, y de sus facultades legales, en especial las que le confieren los artículos 28 y 65 de la Ley 30 de 1992"</p>
<p>Estatuto Básico de Extensión - Acuerdo Superior 124 - del 29 de septiembre de 1997</p>	<p>Por el cual se establece el estatuto básico de Extensión de la Universidad de Antioquia</p>	<p>Si - define las prácticas académicas como una forma de Extensión por parte de la Universidad, dichas "prácticas son la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad, y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales, y la atención directa de las necesidades del medio" (art. 12) - En el artículo 13 define los objetivos de estas prácticas - "Las</p>	<p>Define la misión, principios y objetivos de la Extensión universitaria. "La Extensión específicamente busca propiciar y mantener la relación de la Universidad con su entorno cultural" (art. 2) - Define varias formas de Extensión, como las prácticas académicas, la educación no formal, u otros servicios de Extensión (consultoría profesional, actividades culturales, artísticas y deportivas, gestión tecnológica) - Define la estructura organizacional de la Extensión - Indica sobre los programas adscritos a la Vicerrectoría de Extensión - Define sobre los Comités de Extensión (según la norma, existirá un Comité de Extensión por cada Facultad), su composición y funciones - Dispone variados aspectos sobre la administración y financiación</p>	<p>"La Extensión responderá a un plan general aprobado por el Consejo Académico, y coordinado por la Vicerrectoría de Extensión. Dicho plan será diseñado de acuerdo con la misión, los principios y los objetivos de la Universidad, y con su Plan de Desarrollo" (art. 38)</p>

		unidades académicas, de acuerdo con la complejidad de los programas de práctica, elaborarán su reglamentación" (art. 13)	de la Extensión	
Acuerdo Académico 0165 - del 8 de marzo de 2000	Por la cual se crean las licenciaturas y las especializaciones que obtuvieron la acreditación previa por parte del Ministerio de Educación Nacional	No	Hace referencia al Decreto 272 de 1998 del MEN, en donde se indican los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación, se indica sobre la necesaria acreditación previa para poder ofrecer los programas , se crea nomenclatura de los títulos otorgados, la organización de programas académicos a partir de núcleos comunes de saber pedagógico, y se prescribe la duración mínima de los programas de pregrado según sea la modalidad - Se fija en 228 los créditos para el programa	Indica "Suspender la admisión a los programas académicos de pregrado y posgrado de educación que poseen registro ICFES y que no poseen acreditación previa" (art. 2)
Sistema Universitario de Investigación - Acuerdo superior 204 - del 6 de noviembre de 2001	Por el cual se sustituye el Acuerdo Superior 153 de 1990	No	Es un ejercicio de renovación del Sistema Universitario de Investigación (SUI), puesto que la investigación en el Estatuto General se concibe como "fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente" (art. 14) y como parte del currículo, y en concordancia con esto "tendrá como finalidad la generación y comprobación de conocimientos orientados al desarrollo de la ciencia, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología para la búsqueda de soluciones a los problemas	Esta norma se encuentra regida por los principios del Estatuto General (el cual es norma rectora)

			<p>de la región y del país" (art. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define la composición del SUI, funciones y responsabilidades 	
<p>Acuerdo 148 - del 19 de abril de 2004 (Facultad de Educación - Consejo de Facultad)</p>	<p>Por el cual se establece el reglamento interno y de funcionamiento de la Práctica pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial</p>	<p>Si - Se establecen aspectos misionales, principios y objetivos de la Práctica pedagógica - se define la Práctica pedagógica como el "conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar" (art. 5) - "La Práctica es el ejercicio donde el maestro (a) en formación, centra la acción pedagógica en la enseñanza en una institución, en unos niveles educativos, en un grado escolar y en un saber por enseñar" (art. 6) - "La práctica pedagógica tiene como componente fundamental la Investigación" (art. 8) - Define la manera en que se da el proceso de práctica en la facultad - "La práctica pedagógica en el Centro de Servicios Pedagógicos dará lugar a un convenio de cooperación entre el centro y el programa académico que lo solicite como</p>	<p>Establece la misión de la práctica pedagógica: "contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación, de la más alta calidad, cuyo objeto es la búsqueda, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, los saberes disciplinares específicos y la didáctica" (art. 1) - Contempla los principios de dicha práctica de acuerdo con el Estatuto Básico de Extensión (Formación, Cooperación, Producción de Saber Pedagógico e Impacto Académico, Social y Cultural), así como los objetivos - Define la estructura académica de la Práctica pedagógica - "Cada uno de los programas académicos de licenciatura tiene una nominación para la práctica pedagógica y en cada plan de estudios aparecen las asignaturas que la integran" (art. 14) - Establece condiciones sobre la asistencia y cancelación de los cursos de Práctica pedagógica, modalidades y su evaluación - Define la estructura organizacional de la práctica pedagógica - Define la relación con los centros de práctica y los convenios de cooperación - Define las funciones de los actores en la vinculación con los centros de práctica - Indica sobre procesos</p>	<p>Tiene en cuenta normativas nacionales e internas en las consideraciones para establecer el reglamento de la Práctica pedagógica</p>

		<p>centro de prácticas, donde se acordarán las funciones y compromisos de las partes" (art. 47), además, dichos "convenios de cooperación son acuerdos de voluntad entre la universidad de Antioquia, Facultad de Educación y un Centro de Práctica del sector oficial o privado de carácter formal, no formal e informal, motivados por propósitos de colaboración en lo académico, pedagógico, investigativo y profesional" (art. 62)</p>	disciplinarios	
<p>Acuerdo Superior 332 - del 28 de noviembre de 2006</p>	<p>Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia para el período 2006-2016, "Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país"</p>	No	<p>Se consignan las líneas estratégicas para guiar el desarrollo institucional en los próximos diez años - Establece como misión el compromiso "con la formación integral del talento humano, con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber y la preservación y revitalización del patrimonio cultural" - Establece la visión, los principios (en coherencia con el Estatuto General) - Se plantean retos a la educación superior y a la Universidad en cuanto a pertinencia y calidad (calidad de los procesos formadores a fin de que el profesional se integre a la sociedad y al mundo productivo), modelos de gestión y estrategias de financiamiento - Se propone asegurar la calidad académica del servicio educativo de acuerdo con parámetros internacionales</p>	<p>Entra en consideración el artículo 22 del Estatuto General en donde se indica que "La Universidad se rige por un plan de desarrollo general diseñado para un periodo de tiempo variable y por planes y proyectos específicos para cada unidad académica" - Realiza un diagnóstico sobre las condiciones del entorno y del contexto (globalización, la dinámica económica, la concentración de</p>

			(p.89) (acreditaciones), e incrementar los proyectos de práctica académica (p. 95) a fin de fortalecer el vínculo de la Universidad con la sociedad (p.94)	la riqueza en el entorno nacional entre otras brechas asociadas al crecimiento económico)
Acuerdo No. 237 - del 12 de mayo de 2010 (Facultad de Educación - Consejo de Facultad)	Se construye la versión 02 del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	Si - Se presentan cambios significativos en el proceso de práctica pedagógica, en donde esta se constituye en el eje de formación del programa desde el cuarto hasta el décimo semestre culminando con el Trabajo de Grado	Atiende al Decreto 2566, del 10 de septiembre de 2003, sobre créditos académicos - Se modifica el sistema de créditos del programa - Se fija en 173 los créditos para el programa -	
Acuerdo 284 - del 18 de septiembre de 2012 (Facultad de Educación - Consejo de Facultad)	Por el cual se deroga el Acuerdo 148 de 2004, y se define el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales	Si - Se establecen aspectos misionales, principios y objetivos de la Práctica pedagógica - se define la Práctica pedagógica como el "conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos " - "La Práctica Pedagógica tendrá como componente fundamental la investigación educativa" (art. 4) - "Todos los espacios de Práctica Pedagógica estarán apoyados por	Establece la organización académica de las Prácticas Pedagógicas , sus modalidades, los requisitos y procedimientos de inscripción, asistencia y cancelación - Se definen especificidades sobre el Trabajo de Grado - Se dispone el proceso de evaluación para las prácticas - Establece la estructura organizacional de las prácticas pedagógicas en la Facultad - Realiza disposiciones sobre los centros de práctica - Define las funciones de los actores en la vinculación con los centros de práctica - Indica sobre procesos disciplinarios y sanciones (en coherencia con el Reglamento Estudiantil de Pregrado, Acuerdo Superior 1 de 1981)	Se considera que "La Facultad de Educación requiere un reglamento de prácticas académicas ajustado a las transformaciones curriculares de los Programas de licenciatura, aplicados a todos los programas acreditados de la sede Medellín y extendidos a las diferentes sedes regionales, acorde con las normas constitucionales, legales y

		<p>un Seminario de Práctica, de carácter obligatorio en todo el proceso, y orientado por el asesor de la Práctica Pedagógica en cada nivel" (art. 4) - Se indica que "Los centros de práctica estarán formalmente articulados a propuestas de práctica, por medio de convenios de cooperación u otras formas contenidas en la normativa colombiana", además, dichos convenios "se ajustarán a la normativa universitaria y estarán firmados por el Decano de la Facultad, por el Coordinador General de Práctica Pedagógica y por el representante legal del Centro de Práctica" (art. 39)</p>		<p>reglamentarias, y con los compromisos como universidad pública con la sociedad" - La esencia de las Práctica pedagógicas es similar a las expuestas en el Acuerdo 148 de 2004</p>
<p>Acuerdo Superior 418 - del 29 de abril de 2014</p>	<p>Por el cual se crea y se define la Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia</p>	<p>Si - Se ofrece una marco general que da orientaciones sobre las prácticas de la Universidad, dichas prácticas "constituyen un contenido curricular permanente y un espacio de aprendizaje y de enseñanza" (art. 1), que permita la integración e interacción con la sociedad - Se define que "Las prácticas relacionan sinérgicamente los propósitos de formación, las teorías</p>	<p>Se diseña un marco de referencia que contribuya a una unidad en lo fundamental con respecto a las prácticas, guardando coherencia con los principios de la Universidad, su misión, y la pertinencia de los procesos curriculares - Se reencauzan las prácticas para que no sólo se ubiquen en la Extensión Universitaria, sino también en la Docencia e Investigación, contemplando una "estructura académico-administrativa que permita la construcción de criterios generales que orienten a las dependencias, y, a su vez, atiendan las particularidades", según recomendaciones del CNA -</p>	<p>"Este Acuerdo se inscribe en el Estatuto General de la Universidad, en el Estatuto de Extensión, en los Planes de Desarrollo y, en general, en la normativa interna y externa que directa o indirectamente alude a las prácticas en los programas de pregrado" - En anteriores procesos de acreditación institucional se</p>

		<p>y los campos del conocimiento, las estrategias pedagógicas y didácticas, los escenarios de práctica, y los contextos macro y micro en los cuales se desarrollan" (art. 1) -</p> <p>"Los planes de estudio deben definir un enfoque pedagógico para las prácticas, coherente con la propuesta curricular que las sustenta, intencionado según las disciplinas y profesiones, orientado a promover su potencial transformador. Las revisiones curriculares deben incorporar, desde lo pedagógico, los fundamentos epistemológicos, sociales, psicológicos, axiológicos y éticos de las prácticas" (art. 25)</p> <p>- "Por su capacidad de producir e integrar conocimiento, la relación dialógica entre teoría-práctica será objeto de reflexión permanente en los diferentes programas académicos" (art. 28), por tanto, dichas prácticas deben incluirse desde los primeros niveles en los planes de estudio -</p> <p>Indica la necesaria formalización de las prácticas académicas (convenios, actas,</p>	<p>Establece la filosofía de las prácticas, la misión, los principios pedagógicos (como columna vertebral de esta política de prácticas), los propósitos, los objetivos, las dimensiones pedagógicas-académicas, su organización, el talento humano que las apoya, una estructura que sirva para normativizar y reglamentar las prácticas en cada unidad académica, su formalización, además de mencionar su deber de adecuarse con normativas nacionales, establece los recursos y financiación, los procesos de planificación, seguimiento y evaluación - Las prácticas deben contar con un código distintivo "nominándolas específicamente de la misma forma en que aparecen identificadas en el plan estudios del respectivo programa" (art. 34)</p>	<p>evidenció una "dispersión de criterios y de estructura académico-administrativa de las prácticas en los diferentes pregrados" - Esta normativa se respalda en los hallazgos de la investigación "Caracterización y Significados de las Prácticas Académicas en los Programas de Pregrado de la Universidad de Antioquia, Sede Medellín, 2007-2008"</p>
--	--	--	---	---

		contratos...) en donde la Universidad dará prelación		
Acuerdo 372 - del 31 de octubre de 2016 (Facultad de Educación - Consejo de Facultad)	Por el cual se definen las orientaciones para la armonización curricular de los planes de formación de los programas de pregrado de la Facultad de Educación	<p>Si - La Práctica pedagógica queda definida como un núcleo inscrito en el campo de saber pedagógico - "El núcleo de práctica pedagógica consta de cincuenta (50) créditos, distribuidos a lo largo de los diez (10) semestres de formación y se constituyen como un espacio de articulación entre los campos de saber pedagógico y disciplinar, y su carácter es investigativo" (art. 7), además, se especifica la distribución de dichos créditos por cada semestre</p>	<p>Se acuerda asumir la pedagogía como saber fundante, y que la "estructura curricular de los programas de pregrado de la Facultad consta de campos del saber, problemas de formación, propósitos de formación, competencias científicas e investigativas, núcleos académicos, planes de formación, espacios de formación y microcurrículos" (art. 2) - Establece las competencias de carácter investigativo y científico - "Dos campos del saber configuran la estructura curricular. El campo de saber pedagógico, común a todos los programas de pregrado de la Facultad, y el campo de saber disciplinar correspondiente a cada programa de pregrado" (art. 3) - Define el sistema de créditos para la estructura curricular, tanto para los núcleos del campo de saber pedagógico, como para los del campo de saber disciplinar - Se indica la incorporación de 10 créditos para la competencia en lengua</p>	<p>Se hace mención de algunas directrices por parte del MEN (Decreto 2450 de 2015, Resolución 02041 de 2016) que hacen necesario un proceso de armonización curricular de los programas de pregrado de la Facultad de Educación</p>

			extranjera - El acuerdo "rige para los programas de pregrado de la Facultad de Educación, tanto presenciales como los que se ofrecen en las Seccionales y Sedes de la Universidad en las regiones" (art. 10)	
Acuerdo académico 511 - del 3 de noviembre de 2016	Por el cual se modifica el artículo primero del Acuerdo Académico 165 del 8 de marzo del 2000, en cuanto a la denominación de los programas de las Licenciaturas de la Facultad de Educación	No	Para la obtención del registro calificado, los programas de pregrado de la Facultad de Educación, necesitan acogerse a las denominaciones de las que habla el artículo 2 de la Resolución 02041 de 2016 del MEN, por lo tanto, el Consejo de Facultad de la Facultad de Educación solicita el cambio de denominación de dichos programas ante el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, y este Consejo Académico en conformidad con las directrices del MEN y la solicitud por parte del Consejo de Facultad de la Facultad de Educación, acuerda "Modificar el artículo primero del Acuerdo Académico 165 del 8 de marzo del 2000, en cuanto a la denominación de las siguientes Licenciaturas ofrecidas por la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación" (Artículo único) - La denominación actual de "Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales" pasa a ser "Licenciatura en Ciencias Sociales", y el título a otorgar es el de "Licenciado (a) en Ciencias Sociales"	Hace alusión al Decreto 2450 de 2015 y a la Resolución 02041 de 2016, directrices del MEN que tratan sobre la calidad de los programas de pregrado, una de esas condiciones de calidad, versa sobre la denominación de los programas de licenciatura (Resolución 02041 de 2016)

<p>Acuerdo 379 - del 25 de noviembre de 2016 (Facultad de Educación - Consejo de Facultad)</p>	<p>Por el cual se crea la versión 03 del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales, antes denominada Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales</p>	<p>Si - La Práctica Pedagógica se constituye de manera explícita como núcleo del campo de Saber Pedagógico - La Práctica Pedagógica se implementa en el plan de estudios de la licenciatura desde el semestre 1 hasta el semestre 10, y queda nombrada como Práctica Pedagógica I hasta Práctica Pedagógica X: Trabajo de grado</p>	<p>El Consejo de Facultad de la Facultad de Educación acuerda "Crear la versión 03 del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales" (art. 1) - Se fija en 174 los créditos aprobados para el programa - Cambia el título que otorga y queda como "Licenciado(a) en Ciencias Sociales" - Implementa 5 niveles para lengua extranjera en el plan de estudios con 2 créditos cada nivel - Se modifican algunos cursos como electivos - Se modifica el nombre de algunos cursos</p>	<p>Entran en consideración el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 02041 de 2016 del MEN</p>
<p>Acuerdo Superior 444 - del 25 de julio de 2017</p>	<p>Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia, 2017-2027, "Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios"</p>	<p>No</p>	<p>Establece el marco misional de la Universidad, de acuerdo con el Estatuto General (Acuerdo Superior 001 de 1994), que se desarrolla a partir de la Docencia, Investigación y Extensión, además de contar con los principios y objetivos universitarios - Establece 6 temas estratégicos susceptibles de mejora: "Formación integral de ciudadanos con la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo", "Ciclos de vida de la comunidad universitaria", "Democracia, gobierno universitario y convivencia", "Gestión administrativa y del financiamiento", "Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad" y "Contribuciones de la Universidad a la gestión del ambiente y la biodiversidad" - Dentro del primer tema estratégico se propone aumentar la cobertura, acreditar el 100% de los programas de pregrado acreditables, promover la investigación e iniciativas</p>	<p>Entra en consideración el artículo 22 del Estatuto General en donde se indica que "La Universidad se rige por un plan de desarrollo general diseñado para un periodo de tiempo variable y por planes y proyectos específicos para cada unidad académica"</p>

			<p>empresariales - A nivel general se puede decir que la mejora de la calidad académica es un objetivo estratégico</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 11: Distribución de cursos y créditos por Campos y Núcleos

Campos	Cursos	Créditos	Cursos	Créditos
Campo de Formación Pedagógica			27	87
1. Componente común	16	42		
2. Núcleo enseñabilidad de las ciencias sociales	11	45		
Campo de Formación Disciplinar			29	77
3. Núcleo Histórico epistemológico de las ciencias sociales	7	21		
4. Núcleo Relaciones espacio ambiente y sociedad	10	26		
5. Núcleo Contextos	6	18		
Espacios de Formación Electivos línea contextos sociales	3	6		
Seminarios interdisciplinarios	3	6		
Espacios de Formación Electivos línea formación de maestros			3	9
Formación ciudadana y constitución política			1	0
Total			60	173

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. (2010). *Documento Maestro del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales*. Universidad de Antioquia.

Campos	Cursos	Créditos	Cursos	Créditos
Campo de Saber Pedagógico			20	80
1. Núcleo Práctica Pedagógica	10	50		
2. Núcleo Pedagogía y Formación	2	6		
3. Núcleo Experiencias Educativas	3	9		
4. Núcleo Currículo y Cultura	2	6		
5. Núcleo Didáctica y Saberes	3	9		
Campo de Saber de las Ciencias Sociales			22	58
1. Núcleo Devenir de las Ciencias Sociales	6	15		
2. Núcleo Relaciones Espacio Ambiente Sociedad	7	19		
3. Núcleo Sociedades y Contextos en el Tiempo	7	20		
Seminario Interdisciplinario	2	4		
Espacios de Formación Complementaria			6	12
1. English	5	10		
2. Formación ciudadana y constitución	1	2		
Espacios de Formación Electivos			10	24
1. Línea Saber Pedagógico	4	12		
2. Línea Espacio Ambiente Sociedad	3	6		
3. Línea Sociedades Contextos Tiempo	3	6		
			Total	58
				174

Fuente: Licenciatura en Ciencias Sociales. (2016). *Documento Maestro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales*. Universidad de Antioquia.

Anexo 12: Tabla de códigos para la construcción de las categorías de análisis

Objetivo específico al que hace referencia	Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Código asociado
Identificar los cambios curriculares en relación con la práctica pedagógica que ha tenido el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entre el periodo 2010-2019, según el desarrollo de las normativas nacionales y universitarias que lo configuran.	Ámbito político-administrativo de las transformaciones curriculares de la práctica pedagógica	El contexto de los procesos de regulación	Influencia internacional
		Práctica pedagógica: normativa nacional y municipal	Normativa nacional
			Definición práctica pedagógica Norma
			Finalidades prácticas pedagógicas desde la norma
Describir los cambios curriculares de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la		La Universidad de Antioquia y la práctica pedagógica	Norma universitaria
			Proceso de prácticas pedagógicas en la licenciatura

<p>Universidad de Antioquia en el periodo analizado.</p> <p>Comprender los cambios curriculares y sus incidencias en la práctica pedagógica del programa, con el fin de establecer limitaciones y/o posibilidades de la práctica misma.</p>			<p>Transformación curricular obligatoria</p> <p>Calidad de la educación</p> <p>Normativa y calidad</p> <p>Regulación de la calidad</p> <p>Exigencia para funcionamiento</p> <p>Actores evaluadores-reguladores</p> <p>Acreditación previa</p> <p>Acreditación de alta calidad</p> <p>Licencia de funcionamiento</p> <p>Renovación</p> <p>Registro calificado</p> <p>Adaptación obligatoria</p> <p>Sistema de créditos</p>
<p>Describir los cambios curriculares de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia en el periodo analizado.</p> <p>Comprender los cambios curriculares y sus incidencias en la práctica pedagógica del programa, con el fin de establecer</p>	<p>La práctica pedagógica: hacia la transformación curricular</p>	<p>Transformaciones curriculares de la práctica pedagógica</p> <p>Cambios en el nombramiento de la práctica pedagógica</p>	<p>Armonización curricular</p> <p>Prácticas investigativas</p> <p>Cambios en el nombramiento de la práctica</p> <p>Implicaciones de cambios prácticas pedagógicas</p> <p>Documento maestro</p>

limitaciones y/o posibilidades de la práctica misma.		La identidad del programa	Proyecto de formación
			Identidad del programa
			Aspectos misionales, propósitos y significado de la práctica
			Definición práctica pedagógica
			Formación de maestros
			Finalidades de la práctica pedagógica desde el programa
			Importancia prácticas pedagógicas
Comprender los cambios curriculares y sus incidencias en la práctica pedagógica del programa, con el fin de establecer limitaciones y/o posibilidades de la práctica misma.	Práctica pedagógica: tensiones y resistencias	Relaciones entre los actores	Interpretación de la Norma
			Incertidumbre de la norma
			Escenarios de la práctica pedagógica
			Experiencia desarrollo de las prácticas pedagógicas
			Finalidades de la práctica pedagógica para los diferentes actores
			Compromiso del estudiantado
		Transformaciones curriculares de la práctica pedagógica: ¿elección u obligación?	Responsabilidad y decisiones del equipo profesoral
			Autonomía
			Exigencia propia

			Transformación curricular voluntaria-autoevaluación
			Cambios en las prácticas pedagógicas
		Práctica pedagógica: entre las posibilidades y limitaciones	Posibilidades prácticas pedagógicas
			Limitaciones prácticas pedagógicas